





PROJETS DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE



AUTOMNE 2002

VOL. I

Table des matières

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author: Lilianne Bohémier

Title of the Research Project: La problématique de la rétention des langues autochtones des Premières nations du Yukon

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted: 2002

University of Alberta

La problématique de la rétention des langues autochtones des Premières nations du Yukon

par

Lilianne Bohémier

Activité de synthèse

Soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta
Automne 2002

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Nous, soussignés, certifions avoir lu l'activité de synthèse intitulée *La problématique de la rétention des langues autochtones des Premières nations du Yukon*, présentée par Lilianne Bohémier en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation, Études en langue et culture, et recommandons qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

RÉSUMÉ

La situation des langues autochtones est critique au Yukon. La langue autochtone n'est plus apprise à la maison mais est enseignée comme langue seconde dans les écoles. Les objectifs de cette étude sont : de connaître les efforts qui ont été faits au niveau familial, communautaire, institutionnel et politique pour sauvegarder les langues autochtones du Yukon; de faire une synthèse des éléments problématiques par rapport à la rétention des langues autochtones.

ABSTRACT

Native languages in the Yukon have reached a critical stage. They are no longer learned in the home but are taught as a second language at school.

The objectives of this study are : to examine the efforts that have been made at the family, community, institutional, and political levels to preserve, enhance, and promote the native langages of the Yukon; to summarize the major problems or challenges associated with language retention of native languages in the Yukon.

DÉDICACE

Je dédie cette recherche à tous ceux qui luttent pour conserver leur langue et leurs racines.

REMERCIEMENTS

J’aimerais exprimer ma reconnaissance envers plusieurs personnes qui m’ont aidée pendant les différentes étapes de la réalisation de ce projet de recherche.

Tout d’abord, je remercie le D^r McMahon d’avoir accepté de me diriger et je lui exprime ma profonde gratitude pour ses suggestions et son appui pendant ce projet.

J’aimerais remercier M. Ron Janusaitis qui m’a inspirée pour le sujet de cette recherche. Merci à Sharon Jacobs, à Jo-Anne Johnson et à Cheryl McLean qui m’ont aidée en me dirigeant dans mes lectures et en m’éclairant face à leur précieux héritage. Merci à Christine Marchand et à Marie-Hélène Comeau qui ont bien voulu lire ma recherche et m’offrir leurs précieux commentaires.

Finalement, merci à ma famille de m’avoir soutenue pendant toute la durée de ce projet. Un merci tout particulier à Gilles pour sa patience, son encouragement et ses conseils pour la correction, la traduction et l’aide technique.

TABLE DES MATIÈRES

TABLEAUX et CARTES

Tableau Page

Carte

Chapitre I

Introduction

1.1 Présentation

Depuis quelques années, les Premières nations du Yukon se rendent compte que leurs langues et leurs cultures sont menacées de disparition. Le constat est dramatique : après seulement environ cent cinquante ans de contact avec les Européens, les langues autochtones risquent aujourd'hui de se perdre en territoire yukonnais.

Pour mieux comprendre l'importance des recherches que j'ai consultées sur la revitalisation des langues autochtones et sur les efforts entrepris pour préserver les langues autochtones, je présenterai une description du milieu ainsi qu'un bref historique. Je ferai ensuite l'exposé de la situation linguistique actuelle que vivent les huit groupes autochtones du Yukon, des groupes qui ont désormais comme langue maternelle l'anglais. Des groupes qui n'ont plus en leur sein que quelques individus, des aînés, qui parlent encore la langue des ancêtres.

Je croyais me limiter à l'étude d'une seule Première nation du Yukon mais en discutant avec des membres de la communauté autochtone et en lisant l'histoire des Premières nations du Yukon, je me rends compte qu'on ne peut pas dissocier les nations ni les langues autochtones du territoire. Autrefois, sans doute, les différentes nations occupaient chacune leur territoire, délimité par les chaînes de montagnes et les rivières. Malgré l'information sur les cartes géographiques indiquant encore la répartition des nations et des langues parlées au Yukon, la réalité en est tout autre. Pour diverses raisons, à travers le temps, ces nations nomades se sont retrouvées dispersées à travers le Yukon.

On retrouve à Whitehorse, par exemple, des membres de toutes les premières nations et de toutes les langues autochtones du territoire. C'est pour cette raison que j'ai décidé de parler de toutes les nations et de considérer toutes les langues sans les dissocier. Même si chaque nation possède ses différences culturelles particulières, la réalité culturelle et linguistique est semblable d'une nation à l'autre.

Comme indiqué déjà, la situation des langues autochtones au Yukon est critique. La langue autochtone n'est plus apprise à la maison mais est enseignée comme langue seconde dans les écoles. Par ailleurs, des efforts ont été faits pour préserver, mettre en valeur et promouvoir les huit langues autochtones du Yukon. Le but de cette recherche est, premièrement, de faire une synthèse des efforts qui ont été faits au niveau familial, communautaire, institutionnel et politique pour sauvegarder les langues autochtones et, deuxièmement, d'identifier les éléments problématiques par rapport à la rétention des langues autochtones au Yukon.

Originaire du Manitoba, j'ai été élevée dans un milieu francophone minoritaire et j'y ai fait mes débuts en enseignement. J'ai dû faire un effort conscient et constant pour garder ma langue maternelle. J'ai ensuite enseigné dans les communautés inuit du Nunavik où j'ai développé une curiosité et une sensibilité face aux cultures et aux langues autochtones. Dans cette région isolée, les Inuit ont conservé leur langue maternelle. L'inuktitut est parlé à la maison et pendant les trois premières années de scolarisation. Par la suite, ils choisissent de poursuivre leurs études soit en français, soit en anglais.

J'habite présentement au Yukon et je travaille dans le domaine de l'éducation française. Ici, les francophones ont obtenu une école française ainsi que la gestion de leur école. Je me suis demandé comment les autres cultures réussissaient à conserver leur

langue maternelle dans un milieu majoritairement anglophone. Il me semblait avantageux de me concentrer sur la situation des Premières nations du Yukon.

Avant d'entreprendre cette recherche, je croyais que la situation des Premières nations était semblable à celle des Inuit du Nunavik, c'est-à-dire, qu'ils apprenaient leur langue maternelle à la maison. Au fil des lectures et des rencontres, j'ai réalisé que les deux cultures vivent des situations très différentes. Je croyais aussi que la situation des Premières nations ressemblait à celle des francophones qui luttent contre l'assimilation dans un milieu majoritairement anglophone. Malgré qu'on puisse établir quelques parallèles entre la communauté autochtone et la communauté francophone, les deux situations sont très différentes. Les parallèles - la langue française et les langues autochtones sont des langues minoritaires dans un environnement anglophone majoritaire. Ces langues bénéficient d'une protection qui assure des services linguistiques au Yukon. Par contre, chez les Autochtones, on n'a pas seulement affaire à un problème d'assimilation, mais à un problème de survie de la langue. On dit que lorsqu'un aîné meurt, c'est toute une bibliothèque qui disparaît. Puisque les langues autochtones sont des langues orales, il faut apprendre à transcrire les langues et à les écrire. On doit aussi créer toutes les ressources pédagogiques dans les langues autochtones. En français, une littérature abondante existe déjà; on n'a pas à la créer!

Cette recherche m'a beaucoup enrichie sur le plan professionnel et personnel. Elle m'a non seulement permis de mieux connaître mon milieu, mais m'a aussi permis de rencontrer des Autochtones dévoués et conscientisés face à la problématique des langues autochtones. J'ai pu observer la façon dont on enseigne les langues autochtones et cela m'a permis d'apprécier leur richesse. De plus, cette recherche m'a fait voir l'assimilation, ce fléau dont on parle depuis ma naissance. J'ai pu constater les efforts nécessaires pour

faire réanimer des langues vouées à la disparition. Suite à cet exercice, je continuerai sûrement de souligner l'importance de la langue maternelle à mes enfants et à mes élèves.

1.2 Description du milieu

Le territoire du Yukon, région de 522 000 km^2, est situé au nord-ouest du Canada, et est séparé de la côte pacifique par la chaîne côtière. Le nom du territoire vient du nom autochtone Yukunah, le grand fleuve qui traverse la majeure partie du territoire.

En 2001, la population du Yukon compte 28 674 habitants dont 7 751 sont des Autochtones. Avant 1839, la population entière était composée des Premières nations sauf pour quelques Inuvialuit (inuit de l'ouest) sur la côte arctique. Présentement, il n'y a plus de communauté inuvialuit au Yukon.

Au territoire, on retrouve quatorze Premières nations et huit langues autochtones. Ces langues font partie des trois grandes familles linguistiques: Athapaskan, Tlingit et Eyak. Cette dernière grande famille est presque disparue puisque seulement deux aînés la parlaient encore en 1987. Ces trois familles font partie de la superfamille Na-Dene. Les ethnographes et les linguistes ont divisé les langues du Yukon en huit groupes linguistiques, dont sept appartiennent à la famille athapaskane: les Gwich'in (Loucheux), les Upper Tanana, les Han, les Tutchone du Nord, les Tutchone du Sud, les Kaska et les Tagish. L'autre langue est le Tlingit qui est seul dans sa famille.

Avant qu'ils n'apprennent l'anglais, tous les Autochtones parlaient au moins une des huit langues. Les Autochtones, les ethnographes et les linguistes ont traditionnellement utilisé la langue comme façon de distinguer les divers groupes autochtones.

Il existe une relation entre les langues autochtones du Yukon et celles qui sont à l'extérieur du territoire. Plusieurs langues parlées au Yukon le sont également en Alaska, dans les Territoires du Nord-Ouest et en Colombie-Britannique.

Les langues athapaskanes diffèrent entre elles mais la grammaire et les regroupements de sons se ressemblent. C'est ce qui fait dire aux linguistes que ces langues proviennent d'une source commune.

On croit que les ancêtres du groupe linguistique Athapaskan ont tous habité la même région et qu'à travers le temps et les déménagements, les langues ont commencé à changer. Les linguistes croient que leurs ancêtres se sont séparés il y a un peu plus de mille ans seulement. Une des raisons qui nous amène à cette conclusion est que les Athapaskans du Yukon et de l'Alaska comprennent encore les mots utilisés par les nations Hupas de la Californie et par les Navajos et les Apaches des États-Unis du sud-ouest (langues athapaskanes). On pense aussi que les Tlingit se sont séparés des Athapaskans bien avant cette époque.

Aujourd'hui, à Whitehorse, la capitale du Yukon, on retrouve des membres de toutes les nations et de toutes les langues autochtones du territoire. À l'extérieur de Whitehorse, les Premières nations habitent dans des communautés isolées et séparées les unes des autres par plusieurs heures de route.

1.3 Contexte historique

D'après les archéologues, les premiers habitants du Yukon sont arrivés en franchissant le pont continental qui reliait la Sibérie et l'Alaska à l'époque du pléistocène soit, il y a entre 10 000 et 25 000 ans. Les premiers chasseurs, regroupés par familles, auraient suivi le gros gibier de la Sibérie jusqu'au Yukon en suivant le corridor de la Béringie, un endroit demeuré libre de glace durant la dernière époque glaciaire du Wisconsin. On ne peut prouver l'existence de ce corridor, mais chose certaine, il existe de l'évidence archéologique qui prouve la présence humaine dans le territoire à la fin de cette dernière époque glaciaire. On estime que les outils de pierre et les os d'animaux découverts sur le site archéologique des cavernes de la rivière Bluefish, près d'Old Crow, dans le nord du Yukon, remontent à environ 20 000 ans. De telles découvertes permettent de dire que la culture athapaskane était présente dès cette époque. Les Premières nations du Yukon vivaient en petits groupes et adaptaient leurs activités au rythme des saisons : chasse au caribou, à l'orignal et au mouflon au printemps; pêche au saumon l'été.

Alexander Mackenzie, en 1789, est le premier homme blanc qui a rencontré les Premières nations et qui a écrit à leur sujet. D'autres explorateurs tels que Franklin, Simpson, Dease, Macleod, Bell, Campbell et Murray suivront au début du XIXe siècle. Les récits de Campbell et de Murray mentionnent les connaissances apprises des Premières nations, connaissances qui leur ont permis de survivre dans ce pays rigoureux. Ces premiers arrivants n'ont pas tenté de changer la vie traditionnelle des Premières nations. Ils ont, par contre, apporté des changements à la culture matérielle grâce aux fusils, aux pièges, au tabac, au thé et à la farine. Les Premières nations pouvaient encore penser et agir à leur guise. Les missionnaires, cependant, avouaient vouloir changer la façon de penser et d'agir des Premières nations. Pendant le XIXe siècle, les missionnaires

anglicans et catholiques, plus que les explorateurs et les marchands de fourrures arrivés avant eux, ont changé la vie des Premières nations. Mais les plus grands changements sont arrivés en 1898, avec la Ruée vers l'or qui a attiré plus de 40 000 hommes blancs (et 99 femmes blanches). Bien qu'une bonne partie des chercheurs d'or soit repartie après la ruée, cette époque marque la fin de la vie traditionnelle autochtone dans plusieurs régions du Yukon. Puis, en 1942, la construction de la route de l'Alaska change définitivement le destin des peuples autochtones du Yukon. Par exemple, la façon de subvenir à leurs besoins, les problèmes auxquels ils ont à faire face, tout change. Ce sont leurs valeurs traditionnelles qui leur permettront de survivre à ces changements.

Suite à ces événements historiques, quatre facteurs auraient contribué au déclin des langues autochtones : les écoles de mission et les écoles résidentielles qui ont dévalorisé les langues traditionnelles et la culture autochtone; l'éducation publique au Yukon qui a eu pour but d'assimiler les Autochtones à la mosaïque canadienne; les médias qui ont toujours ignoré les langues autochtones au Yukon même si ailleurs dans le Nord on offrait un excellent service en Inuktitut et en Slavey; finalement, les parents autochtones qui ont commencé à parler en anglais à leurs enfants en pensant qu'ils auraient plus de chance de réussir dans la vie. Certains pensent que l'apprentissage d'une langue autochtone empêche les enfants d'apprendre l'anglais.

Les Premières nations entretiennent cependant depuis toujours un lien étroit avec la terre. Cette relation privilégiée avec la terre ancestrale se trouve aujourd'hui au centre des négociations sur les revendications territoriales. Ce lien pourrait s'avérer un symbole déterminant dans la quête identitaire autochtone et dans le maintien de la langue.

1.4 Le fonctionnement de la langue

Les Autochtones ont souvent été mal perçus par les Blancs à cause de leurs différences linguistiques. On retrouve quelques exemples de différences grammaticales entre les langues Na-Dene et l'anglais ce qui explique les raisons pour lesquelles les Autochtones peuvent avoir de la difficulté à utiliser correctement les pronoms masculins, féminins et pluriels en anglais (he, she, it, they). Un autre exemple de différence linguistique se situe au niveau des verbes. On utilise différents verbes selon l'objet ou la qualité de l'objet associé au verbe. En anglais, par exemple, on utilise le verbe *to pick up,* tandis qu'en langue autochtone, il peut y avoir plusieurs verbes selon l'objet ramassé et ses qualités. De plus, on dit que la langue autochtone ressemble davantage au Japonais qu'aux langues européennes puisque le sujet, le verbe et le complément ne sont pas placés dans le même ordre qu'en français ou en anglais.

Des malentendus ont eu lieu dans le passé entre les Blancs et les Autochtones à cause de la difficulté à traduire certaines intentions. Les malentendus existent également à l'intérieur d'une même culture lorsque les jeunes ne comprennent plus la langue de leurs parents ou de leurs aînés. Les parents peuvent reprocher aux jeunes de ne pas apprendre leur langue maternelle, ce qui les sépare de leur passé. Il existe un lien important entre la connaissance de la culture et la connaissance de la langue. Il ne suffit pas de connaître les mots associés à la langue pour la comprendre mais il faut également connaître les règles d'une culture pour bien comprendre les intentions du locuteur. Les Autochtones traditionnels, par exemple, connaissent des règles de respect à savoir quand parler et à qui parler. Il y a les sujets tabous et les mots spéciaux réservés à certains individus dans la société.

L'apprentissage des langues autochtones est rendu plus facile grâce aux efforts des linguistes qui travaillent au *Centre des langues autochtones du Yukon* et qui ont développé des façons uniformes de transcrire ces langues. On utilise l'alphabet romain mais puisqu'il existe plusieurs sons qui ne font pas partie de la langue anglaise ou française, on utilise différents symboles pour tenir compte de ces sons particuliers aux langues autochtones. Les non-initiés ont de la difficulté avec certains sons glottaux et doivent être entraînés à les entendre et à les reproduire. Les langues autochtones sont tonales, c'est-à-dire qu'il y a des sons aigus et graves. On a dû trouver une façon de transcrire ces réalités. Certains mots s'orthographient de la même façon mais selon l'accent qu'on place sur une lettre, on doit prononcer le mot d'un ton aigu ou grave. Ceci a pour effet de changer le sens du mot.

Depuis vingt ans, on publie des dictionnaires, des grammaires et des livres d'histoires traditionnelles en utilisant un système d'écriture commun qui peut être compris par tous les groupes linguistiques. Chaque langue autochtone comporte différents dialectes mais malgré cela, chacun peut apprendre à lire et à écrire dans sa langue en utilisant le système d'écriture mis sur pied par le *Centre des langues autochtones du Yukon.*

1.5 Contexte linguistique actuel

Il existe présentement huit langues autochtones au Yukon : le Tlingit et sept langues athapaskanes, dont le Gwich'in, le Han, le Upper Tanana, le Tutchone du Nord, le Tutchone du Sud, le Kaska et le Tagish. Autrefois, toutes les communautés tlingit et athapaskanes utilisaient les langues autochtones mais ce phénomène a commencé à changer depuis environ cent ans avec l'arrivée des étrangers qui n'utilisaient que l'anglais

comme langue de communication. Plusieurs familles autochtones ont été profondément affectées par l'impact des écoles résidentielles et par les changements survenus à la structure familiale traditionnelle. L'état des langues du Yukon est rendu à un stade critique : à part quelques exceptions, aucun enfant des Premières nations n'apprend une langue autochtone comme langue première. La langue autochtone n'est plus apprise à la maison mais est maintenant enseignée comme langue seconde dans la plupart des écoles du Yukon. « The very survival of these languages as living, spoken, functional languages is in question » (Tlen, 1986, p. 4).

Les résultats du sondage *A Profile of Aboriginal Languages* de 1989 (voir tableau) indiquent clairement qu'il y a des raisons de s'inquiéter. Par exemple, 30 % des Premières nations ont une compétence langagière jugée de moyenne à excellente et 70 % ont une compétence jugée de faible à nulle. Seulement 22 % sont d'excellents locuteurs alors que 23 % ne parlent pas du tout leur langue autochtone. De façon générale, il semble y avoir des locuteurs qui affichent une compétence langagière de moyenne à excellente dans tous les groupes d'âge, ce qui constitue une ressource importante pour le maintien de la langue. Par exemple, dans le groupe des 16 ans et moins, 12 % affichent une compétence langagière de moyenne à excellente et 20 % ne parlent pas du tout leur langue. Dans le groupe des 16 à 35 ans, 10 % ont une compétence langagière de moyenne à excellente mais 34 % ne parlent pas la langue. Parmi ceux qui ont une compétence jugée moyenne à excellente, 48 % sont âgés de 36 à 64 ans tandis que 20 % ont plus de 65 ans. L'âge moyen des locuteurs qui parlent couramment une langue autochtone varie d'une langue à l'autre mais en général, ils ont plus de quarante ans.

De plus, il existe des différences entre chaque groupe linguistique : 60 % des Kaska ont une compétence langagière de moyenne à excellente mais seulement 11 % des Southern Tutchone affichent les mêmes compétences.

Donc, on peut dire que dans le groupe des 30 à 40 ans, un nombre important d'Autochtones possèdent une habileté limitée à utiliser leur langue. Ils peuvent comprendre la langue parlée sans pouvoir répondre adéquatement. On parle de connaissance passive de la langue. Dans quelques circonstances seulement, des adolescents et de jeunes adultes parlent couramment une langue autochtone. Une bonne partie des élèves d'âge scolaire apprennent à parler leur langue à l'école comme langue seconde.

Tableau Sondage : *Un profil des langues autochtones*

Tous les groupes linguistiques				Nombre recensé: 5 300
Compétences langagières	0-15 ans	16-35 ans	36-50 ans	51 ans et +
Nulle	5 %	15 %	3 %	
Faible	15 %	22 %	8 %	2 %
Moyenne	3 %	3 %	2 %	
Bonne à excellente	3 %	4 %	5 %	10 %

Source : A Profile of Aboriginal Languages, 1989, Whitehorse, Yukon

Bien que la majorité dit vouloir apprendre sa langue autochtone, les données démontrent qu'il n'y en a que 31 % qui l'apprennent. Un peu plus de la moitié des jeunes de moins de 16 ans apprennent une langue autochtone. Les opportunités et /ou la motivation à apprendre une langue autochtone ne semblent pas correspondre avec le désir exprimé.

Même si on constate la précarité de l'état des langues autochtones, il y a cependant consensus au sein de la population et c'est l'importance qu'on accorde à la rétention et à la promotion des langues autochtones. « There is a very positive and broadbased perception of the importance of maintaining and promoting Yukon native languages » (Tlen, p. 8).

1.6 La démarche utilisée

Une conseillère en Éducation des Premières nations et une consultante du *Centre des langues autochtones du Yukon* m'ont suggéré des ressources susceptibles de m'aider dans mon projet de recherche sur la rétention de la langue chez les Premières nations du Yukon.

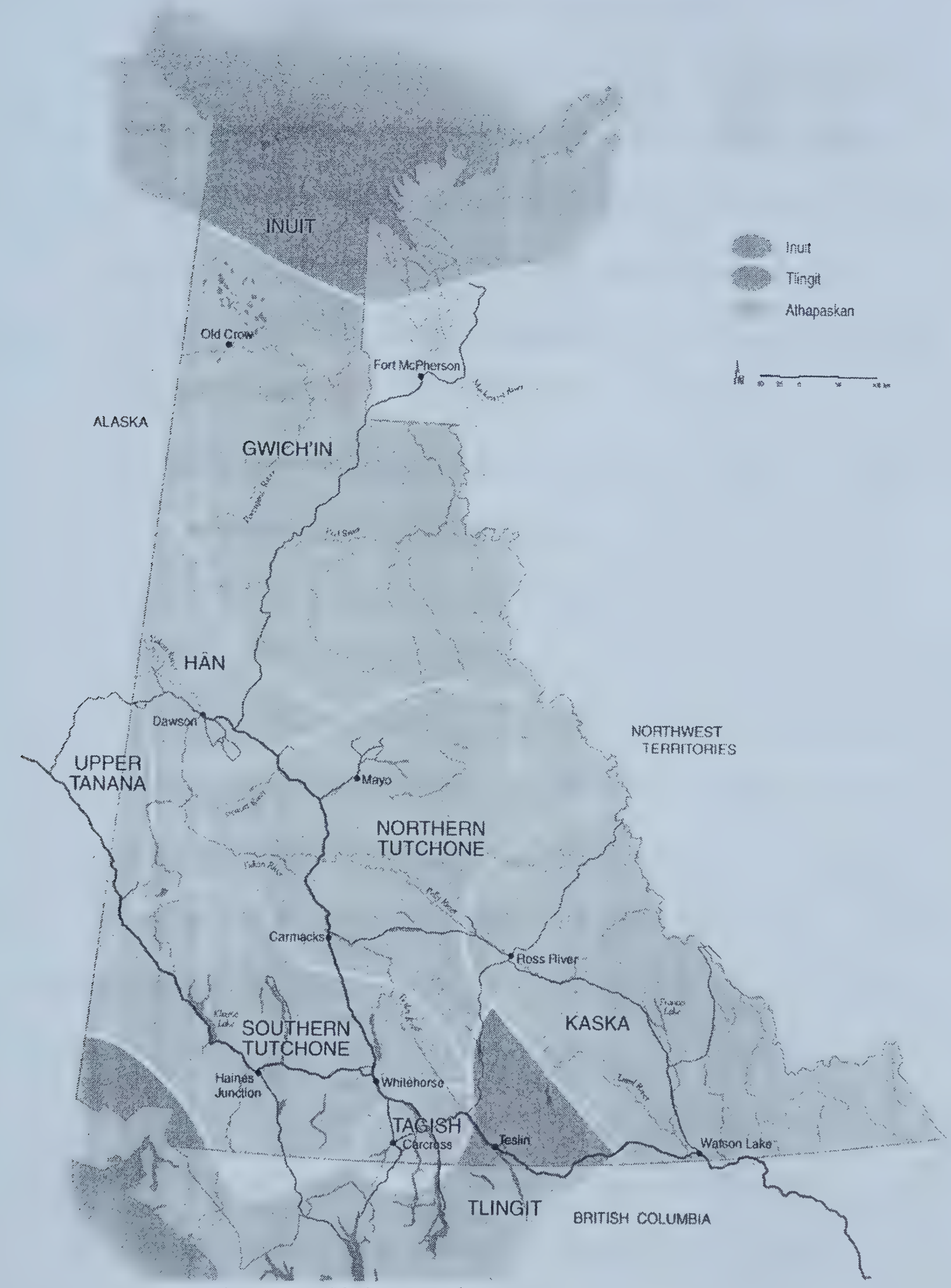
La lecture de ces ressources m'a aidée à comprendre le passé des Premières nations et à apprécier les progrès des langues autochtones du Yukon, en éducation.

Pour cette recherche synthèse de type qualitatif, l'entrevue individuelle semi-dirigée a été choisie comme instrument de cueillette de données. Après avoir reçu l'approbation du Comité d'éthique de la Faculté Saint-Jean pour entreprendre cette recherche, j'ai procédé à deux entrevues qui ont eu lieu en août 2002. Les entrevues ont duré quarante-cinq minutes et une heure trente, respectivement.

Les participants sont des membres de la communauté autochtone qui œuvrent dans le domaine de la mise en valeur et de la revitalisation des langues autochtones au Yukon. Participant A travaille dans le domaine des médias et Participant B est enseignant en langue autochtone. Ils connaissent bien la situation linguistique actuelle et sont conscients des efforts qui ont été faits pour sauvegarder les langues autochtones. Malgré qu'ils reconnaissent les défis énormes à relever, ils représentent toutefois des points de vue

divergents face à la survie des langues autochtones. Je crois qu'ils représentent bien les deux perspectives qui existent dans la communauté. Un des participants semble très optimiste et croit que rien n'est insurmontable face à la sauvegarde de la langue. Il trouve satisfaisantes les démarches entreprises à date pour contrer l'assimilation et ne croit pas que les langues autochtones se meurent. L'autre participant voit un manque de volonté de la part des individus et semble plus pessimiste face à l'avenir des langues autochtones. Je crois qu'il entretient une vision un peu plus réaliste de la situation. Toutefois, ils s'entendent pour dire qu'il faut augmenter les nombres de locuteurs, qu'il faut miser sur les jeunes et que la famille détient la clé pour la survie des langues. De plus, ils sont d'avis que plus d'efforts sont nécessaires de la part des individus pour arriver à faire revivre les langues autochtones.

Carte Les langues autochtones du Yukon



Source : Aasman Design Inc., Whitehorse, Yukon, 2002

Chapitre II

La théorie et les documents officiels

Dans ce chapitre, je présenterai quelques théories avancées par des experts en revitalisation des langues autochtones. Ensuite, j'examinerai des politiques ou des prises de positions adoptées par les Premières nations du Yukon pour le maintien et la transmission des langues autochtones. Aussi, j'inclurai des observations et des résultats tirés d'études effectuées au Yukon.

Il est important de bien comprendre le lien qui existe entre la culture, la langue et l'identité si on veut comprendre les raisons pour lesquelles il faut les protéger et les maintenir. Selon les experts, on n'apprend pas une langue en isolation car elle est l'expression d'une culture, d'un passé, d'une façon de penser et d'être. Les Premières nations du Yukon croient que la préservation et la mise en valeur des langues autochtones est une démarche à la fois spirituelle, politique, culturelle et éducationnelle. Selon ces derniers (Aboriginal Language Services, 1989), les discussions sur la reconnaissance, la préservation, la mise en valeur et le développement des langues autochtones du Yukon sont inséparables des discussions sur les cultures autochtones. Les démarches entreprises pour la préservation et la mise en valeur des langues doivent avoir des implications directes sur tous les aspects des politiques gouvernementales, que ce soit l'économie, le social, l'éducation, le culturel, le patrimoine, l'environnement ou la gestion des ressources. Les gouvernements ne doivent pas séparer les droits linguistiques et politiques.

Les Premières nations du Yukon (Tlen, 1986) reconnaissent l'importance du rôle de la famille, des aînés et de la communauté ainsi que du rôle du gouvernement dans les efforts de maintien et de survie des langues autochtones. Tous sont d'accord que la langue est l'élément essentiel à l'expression d'une culture et que si on la perd, on risque de perdre une partie importante de la culture. C'est pour cela qu'il faut l'utiliser, l'enregistrer et la conserver.

Le chef national de l'Assemblée des Premières nations insiste sur l'importance de sauvegarder les langues et l'identité autochtones et sur le rôle indispensable de la famille, des aînés et de la communauté dans la transmission des langues.

> The Elders have told us our true identity is our languages. Without languages we might survive, but we will not be whole and we will be cut off from our knowledge, spirituality and our true identity. Only by working together as individuals, families, communities and Nations will we be able to ensure that our Indigenous languages, the centre of our identity as Indigenous Peoples, will be completely restored. We must act now (Fontaine, Assembly of First Nations, 2000, p. iv).

Selon Fishman (Reyhner, Cantoni, St.Clair & Parsons Yazzie, 1999), un socio-linguiste renommé, la transmission des langues par la famille est un élément clé dans la survie de la langue. La meilleure place pour apprendre la langue autochtone est à la maison. Les données du *Profile of Aboriginal Languages* (1989) suggèrent que 75 % de ceux qui l'ont apprise à la maison ont une compétence jugée de passable à excellente comparé à 23 % qui l'ont apprise à l'école seulement. La connaissance des traditions orales diminue considérablement chez les moins de 65 ans. De plus, les traditions orales ne sont transmises que par 21 % de la population et 24 % du groupe d'âge des 16 à 35 ans connaissent les légendes associées à leur culture. Les statistiques du *Profile* permettent de

renforcer le message de la précarité de la situation linguistique et aussi celui du rôle de la famille et de la communauté dans le maintien et la transmission des langues autochtones.

À la *Conférence sur les langues autochtones* qui a eu lieu à Whitehorse en 1991, les aînés ont avancé cinq principes de base qui guident les efforts de mise en valeur et de revitalisation des langues autochtones :

1. La langue, la culture et l'identité sont inséparables.
2. Tous les groupes linguistiques sont déterminés à assurer la survie de leur langue, de leur histoire orale et de leurs traditions.
3. Les efforts de préservation, de développement et de mise en valeur de la langue doivent commencer à la maison et dans la communauté.
4. Les aînés doivent s'impliquer activement dans les activités linguistiques et culturelles au niveau familial, communautaire et institutionnel.
5. La connaissance et le partage de sa langue et de ses traditions peut apporter un sentiment de fierté et de joie dans notre vie.

Les recherches démontrent qu'on doit trouver un équilibre entre la maison, la communauté et la classe pour apprendre les langues autochtones. Selon Fishman (1999), on enseigne les langues autochtones comme langue seconde dans la plupart des écoles mais on sait que ces efforts seuls ne sont pas suffisants pour assurer la survie de la langue. Daniel Rubin (Reyhner et al., 1999), expert en revitalisation des langues autochtones, suggère d'inclure une dimension communautaire dans tout programme de langue. Il propose une variété de formes d'apprentissage efficaces : de l'immersion culturelle à l'immersion linguistique, à l'apprentissage par expériences. Selon Anonby (Reyhner et al., 1999), le succès des programmes linguistiques dépend de cinq éléments importants,

soit : la solidarité, l'alphabétisation, l'immersion, les médias et la population. Il faut viser à augmenter le nombre de locuteurs.

Fishman (1999) a dressé un tableau qui décrit les huit étapes de la perte d'une langue et propose des activités d'intervention possibles à chaque niveau. Quand la langue est rendue à l'étape huit, elle est extrêmement en danger de disparition et à l'étape un, on la considère en voie de survie. Les langues où il n'y a que quelques aînés qui la parlent sont à l'étape huit et sont les plus en danger. Fishman suggère de jumeler des aînés avec des jeunes qui veulent apprendre la langue. Certaines langues autochtones du Yukon se situent à cette étape. À l'étape sept, certains groupes linguistiques ont encore plusieurs aînés, mais ceux-ci ont dépassé l'âge d'avoir des enfants. Ils peuvent enseigner à leurs petits-enfants ou encore, aider des enseignants qualifiés à transmettre la langue. À l'étape six, on remarque encore de l'interaction entre les générations; à l'étape cinq, la langue est encore utilisée dans la communauté. Fishman croit que pour sauvegarder une langue, elle doit au moins se situer à l'étape cinq. À cette étape, on peut offrir des cours d'alphabétisation, des programmes scolaires et d'autres cours pour améliorer l'utilisation et le prestige de la langue. Plusieurs langues autochtones du Yukon se situent à ce niveau, si on se base sur les sondages et les rapports que j'ai lus. À l'étape quatre, l'enseignement se fait dans la langue autochtone au niveau primaire en situation d'immersion. Au Yukon, aucun groupe linguistique n'offre encore l'enseignement immersif. À l'étape trois, on utilise la langue dans le milieu de travail et à l'étape un, la langue est utilisée dans les plus hauts niveaux du gouvernement et dans les institutions d'enseignement post-secondaires comme langue d'enseignement.

D'après l'ethnologue Iroquoïen Michael K. Foster (ALS, 1989), les langues avec moins de dix locuteurs au Canada sont en voie de disparition et celles de 10 à 1000

locuteurs sont extrêmement en danger. On pourrait donc conclure que toutes les langues autochtones du Yukon sont extrêmement en danger. Cependant, Foster croit que l'attitude de la communauté face à la survie de la langue est plus importante que les nombres. « Surely, a small community of speakers which has awakened to its situation and wants to reverse the downward curve of loss is deserving of support in its revival efforts » (ALS, p. 12). Toutefois, Anonby (1999) demeure pessimiste quant à la survie de certaines langues autochtones. D'après lui, les communautés doivent avoir la motivation nécessaire pour raviver leur langue.

> The major responsibility for the retention and preservation of Yukon languages lies with parents, grandparents, and all those people who know their native tongue and choose to speak it and teach it (Tlen, 1986, p. 57). Most native parents feel that knowledge of the ancestral language is a very powerful tool for transmitting Indian culture. The unique beauty of native languages can instill a sense of identity with and respect for Indian culture (Tlen, p. 24).

Les Premières nations reconnaissent la précarité de la situation des langues autochtones au Yukon. Ils ont espoir de pouvoir relever le défi et de faire revivre leurs langues autochtones. Ils reconnaissent le besoin de coopération et de concertation entre les individus et les organismes qui œuvrent présentement dans le domaine du développement et de l'enseignement des langues. Ils sont confiants que s'il y a coopération entre les divers intervenants, les enfants pourront développer avec confiance des habiletés dans leur langue autochtone.

Chapitre III

Synthèse des éléments principaux

Dans ce chapitre, je résumerai les éléments les plus importants pour la survie des langues selon quelques experts en revitalisation des langues autochtones. Je ferai ensuite une synthèse des efforts qui ont été faits au niveau politique, institutionnel, familial et communautaire pour le maintien et la survie des langues autochtones au Yukon. J'inclurai les perceptions de certains membres de la communauté autochtone ainsi que mon interprétation sur ce qui reste à faire afin de redonner aux langues autochtones la place qui leur revient.

3.1 La politique et les politiques

En 1986, on effectue une première étude pour évaluer l'état des langues autochtones du Yukon. Le rapport, *Speaking Out*, de Daniel Tlen, est à la fois un outil de sensibilisation et un cri d'alarme qui a eu des répercussions positives pour les Premières nations et sur les politiques gouvernementales. Les recommandations de Tlen ont constitué un point de départ pour la mise en place de nouveaux programmes et de nouvelles politiques essentielles au maintien et à la survie des langues autochtones.

D'abord, l'*Entente linguistique entre le Canada et le Yukon*, signée en avril 1988, avait pour but de préserver, de développer et de mettre en valeur les langues autochtones du Yukon. Ensuite, la *Loi sur les langues* devait supporter la rétention et la mise en valeur des langues autochtones et permettre au gouvernement du Yukon d'offrir des services dans les langues autochtones. De cette entente est née, en 1989, la *Direction des services en langues autochtones* qui assure aussi le suivi dans l'évolution des politiques et

des programmes mis sur pied pour le maintien des langues autochtones. La *Conférence sur les langues autochtones du Yukon* a permis aux membres des huit groupes linguistiques d'identifier leurs priorités, de se fixer des buts et de développer des stratégies et des plans d'action pour préserver et mettre en valeur les langues autochtones.

Pour faire suite à la conférence, la *Direction des services en langues autochtones du Yukon* a fourni un appui financier pour la mise sur pied de projets communautaires. Des projets ont été réalisés en histoire orale, en alphabétisation, en enseignement des langues, dans des camps culturels et linguistiques, dans l'implication des aînés, dans les médias et les services d'interprétation.

Les politiques essentielles pour la reconnaissance et la protection des langues autochtones sont maintenant en place. Le Conseil des Premières nations du Yukon et le gouvernement ont mis beaucoup d'énergie dans la préservation des langues autochtones et on rapporte des bilans positifs. Par exemple, selon le *Rapport d'évaluation de la Direction des langues autochtones du Yukon de 1993 à 1996*, on remarque de meilleures ressources à la disposition des communautés pour faciliter des activités de rétention de la langue. On offre des services de formation et d'alphabétisation qui répondent davantage aux besoins des communautés. Cependant, on reconnaît le besoin d'une plus grande concertation et d'un meilleur partage des efforts et des ressources entre les divers organismes pour appuyer les activités linguistiques des communautés et des familles.

Je crois, cependant, que des discussions doivent être entreprises au niveau de l'idéologie. Par exemple, il serait important pour les Premières nations de s'entendre sur ce qui est réaliste, réalisable et souhaitable pour la préservation des langues autochtones. On sait qu'il est crucial d'augmenter le nombre de locuteurs. Présentement, on tente de sauvegarder huit langues en plus des dialectes, ce qui représente tout un défi. Un des



participants à l'entrevue propose qu'on se concentre d'abord sur les langues les plus viables. Quelles sont-elles? Les Premières nations seraient-elles toutes d'accord?

Ensuite, les Premières nations ne s'entendent pas nécessairement sur ce que signifie « la mise en valeur » des langues autochtones. Pour certains, ça veut dire travailler dans leur langue autochtone; pour d'autres, ça veut dire apprendre une communication de base, ou encore, enregistrer les aînés et apprendre à écrire leur langue.

On sait que si on veut garder les langues vivantes, il faut viser l'intégration des langues autochtones dans le milieu de travail et dans la vie quotidienne. On sait que les gouvernements ont un rôle à jouer pour promouvoir l'utilisation des langues autochtones dans les différents départements, mais est-ce que l'aspiration à travailler un jour dans sa langue autochtone est un objectif commun? Est-ce qu'on utilise une langue autochtone lors des réunions des Conseils de bande? Dans les activités communautaires? Je crois qu'un consensus doit être fait avant de poursuivre le travail déjà entrepris. Il reste à savoir si les conclusions et les signatures territoriales des dernières années auront un effet catalyseur sur la motivation des Autochtones à parler et à sauvegarder leurs langues.

3.2 Les médias

Les gouvernements ont également un rôle à jouer dans les domaines de la promotion, le respect et l'utilisation des langues par le biais des médias : journaux, revues, affiches, radio, télévision. Selon Anonby (1999), la radio et la télévision aident à développer le prestige de la langue. On peut aussi accroître la visibilité des langues autochtones par des affiches et des annonces publicitaires. On remarque en effet de plus en plus d'affichage en langue autochtone à travers le Yukon, et aux dires d'un des

participants à l'entrevue, c'est une source de fierté pour les Premières nations que de pouvoir lire les toponymes dans leur langue.

Depuis 1992, la *Television Northern Canada* (*TVNC*) dessert les communautés nordiques et offre une programmation dans les langues autochtones du Yukon et des Territoires du Nord-Ouest. La *Northern Native Broadcasting Yukon* (*NNBY*), qui gère la station de radio *CHON-FM* et qui offre aussi de la programmation de télévision, a pour mandat d'appuyer les cultures et les langues autochtones par une programmation appropriée. À l'heure actuelle, 25 % de la programmation se fait en langues autochtones. Ce pourcentage varie selon les ressources disponibles dans la communauté. Un autre mandat de la *NNBY* est d'offrir de la formation aux Autochtones désireux d'apprendre un métier dans le domaine de la radio et de la télévision. *Keyah Productions*, un organisme affilié, produit également des programmes éducatifs de qualité.

Puisque la télévision a un grand impact sur les jeunes, on mise sur le succès de programmes locaux mettant en vedette des aînés et des gens des communautés qui parlent une langue autochtone. Les programmes sont sous-titrés en anglais et constituent une importante source éducative pour les jeunes et les moins jeunes. On est particulièrement fier du programme hebdomadaire, *Haa Shagoon*. C'est l'histoire locale des Premières nations, présentée sur *Aboriginal Peoples Television Network* (*APTN*). « As a learning tool, that's probably the most effective because you are looking at the speaker speak, you're hearing the language and you're reading in English at the same time » (Participant A).

La programmation en langue autochtone attire les auditeurs de tout âge mais on doit faire preuve de beaucoup de créativité pour produire des émissions en langue autochtone qui sauront capter et garder l'intérêt des jeunes auditeurs.

Présentement, le manque de locuteurs se fait sentir dans le domaine des médias. Depuis quelques années, on a perdu plusieurs annonceurs et animateurs formés qui parlaient la langue autochtone. On doit compenser cette lacune par le développement de séries télévisées qui peuvent être présentées en reprise. Ceux qui parlent une langue autochtone ne sont pas forcément intéressés à faire de la radio ou de la télévision. Et si l'intérêt y est, ils n'ont souvent pas la formation nécessaire. Alors on doit recruter des locuteurs et les former ou mettre une équipe de professionnels à leur disposition. Ceci entraîne des coûts supplémentaires de production.

On fait beaucoup d'efforts pour recruter des gens des communautés dans le domaine de la radio et de la télévision mais ça demeure un des grands défis. « There's a lot more we can do but it depends on the individual out there » (Participant A).

Dans le domaine des médias, je crois qu'on est très conscient des besoins de la population ainsi que de l'importance de leur mandat. Dans bien des cas, la radio ou la télévision constitue la seule voix en langue autochtone dans le foyer. Il est donc très important de continuer les efforts de recrutement et de production et d'augmenter le pourcentage de programmation en langue autochtone.

3.3 Les institutions

Les langues autochtones sont des langues orales, et jusqu'à tout récemment, constituaient la seule façon pour la tradition, la culture et l'histoire des Premières nations de se transmettre de génération en génération. Anonby (1999) croit que l'écrit donne de la permanence à la langue, d'où l'importance de transcrire les langues orales. Depuis déjà un siècle, des missionnaires et des explorateurs ont tenté de développer des systèmes pour transcrire les langues autochtones. Par exemple, la bible a été écrite en Gwich'in par le

révérend McDonald en 1898 et par la suite, un missionnaire kaska, John Martin, a écrit un dictionnaire dans la langue kaska. On reconnaît le travail de ces premiers missionnaires qui ont permis à plusieurs Gwich'in d'apprendre à lire et à écrire leur langue. Cela leur a permis de conserver leur langue.

Depuis vingt ans, les linguistes qui travaillent au *Centre des langues autochtones du Yukon* ont développé des façons uniformes de transcrire les langues autochtones, ce qui facilite les efforts en alphabétisation. « Si l'impossibilité de communiquer oralement ne peut pas être compensé par la lecture de l'histoire, de la mythologie, et des faits d'un peuple, il y a le danger d'extinction totale d'une culture » (Rechstein, Aurore boréale, 2002c). C'est ce qui a motivé Tlen, il y a près de quarante ans, à enregistrer les aînés et à capter les histoires, les légendes et les chansons qu'ils ont bien voulu partager. « Grâce à ces entretiens, un peu de leur esprit reste grâce aux paroles qu'ils ont laissés derrière eux » (Rechstein, 2002c). Par la suite, on a transféré par écrit ces connaissances qui, jusqu'alors, avaient été transmises uniquement par l'oral. « On a commencé à transcrire la langue pour pouvoir l'étudier, l'enseigner, la préserver, la partager, la faire revivre et la faire aimer » (Rechstein, 2002c).

Le *Centre des langues autochtones du Yukon* effectue aussi des recherches sur chaque langue autochtone et continue à développer des grammaires, des dictionnaires, des atlas de toponymie, des collections d'histoires traditionnelles, de l'information multimédia et des enregistrements audio et vidéo de l'histoire orale. On publie également du matériel pédagogique pour l'enseignement des langues autochtones de la maternelle à la 12e année et ce, dans les huit langues. D'après un des participants à l'entrevue, il est très important de continuer à développer du matériel pédagogique qui réponde davantage aux besoins des enseignants et des programmes scolaires.

D'après Anonby (1999), les efforts de revitalisation de langue doivent placer une importance sur l'alphabétisation. Le Centre offre des cours dans les différentes langues autochtones afin de permettre aux adultes d'apprendre à lire, à écrire et à parler leur langue. Mais il n'y a pas assez de jeunes adultes ni de parents qui l'apprennent. Ils sont nombreux à exprimer le désir d'apprendre leur langue, mais en réalité, peu l'apprennent. Il faut mettre en place plus de programmes pour que les adultes apprennent la langue et la pratiquent chez eux, avec leurs enfants et avec les autres membres de la communauté.

Depuis 1983, le Centre offre un programme de certificat et de diplôme pour former des enseignants en langues autochtones. Ce programme est d'une importance capitale car les aînés qui peuvent encore enseigner la langue et les traditions sont moins nombreux que jamais. Même s'ils sont prêts à transmettre leurs connaissances, ils ne sont pas forcément tous de bons pédagogues (Rechstein, 2002a). On doit donc continuer à jumeler le travail des experts en langues et des professionnels de l'enseignement, car ces derniers ne maîtrisent pas nécessairement une langue autochtone.

Suite à l'impact des écoles résidentielles, la structure familiale traditionnelle a été affectée et les façons d'enseigner la langue ont changé. Ceci a eu pour effet de se retourner vers les institutions pour trouver des solutions. La langue autochtone est présentement enseignée comme langue seconde dans les écoles. De plus, cela pose souvent des problèmes d'ordre administratif. Par exemple, le montant de temps alloué pour l'enseignement des langues est souvent laissé à la discrétion de l'administration de l'école; les horaires des enseignants de langues ne sont pas toujours intéressants, d'où la difficulté à trouver des enseignants; le nombre de langues à enseigner ainsi que le choix de la langue sont d'autres problèmes auxquels l'éducation fait face.

Malgré les problèmes, beaucoup de progrès ont été réalisés en éducation pour mieux répondre aux besoins d'apprentissage en langue autochtone. Des modifications importantes ont été faites au programme de sciences humaines pour y intégrer le point de vue des Premières nations. En l'an 2000, on a également mis sur pied le *Cadre commun pour l'enseignement des langues et cultures autochtones de M à 12* qui recommande que le contenu culturel soit intégré à l'enseignement des langues autochtones. Dans le but de faire vivre aux jeunes des expériences culturelles authentiques, on organise des sorties scolaires en Alaska, où les jeunes sont plongés dans une atmosphère traditionnelle. Il y a aussi les séjours en nature dans les environs de Whitehorse, mais tout ceci coûte cher. Selon Tlen (Rechstein, 2002d), il est important de susciter davantage d'occasions d'exposer les jeunes à la langue et d'organiser des rassemblements. Il faut que cela devienne naturel de parler sa langue. « Il est vrai que l'enseignement des langues autochtones a progressé dans les écoles, mais, tant que les parents ne parleront pas la langue, tant qu'il y aura la barrière de la langue entre les générations, il sera difficile d'avancer » (Rechstein, 2002d).

Une idée qui ne fait pas l'unanimité chez les Premières nations, c'est le rêve d'une école d'immersion. Mes deux participants sont d'accord que c'est l'idéal pour l'apprentissage de la langue mais ils ont toutefois quelques réserves. À mon avis, l'école d'immersion n'est pas une solution envisageable dans un avenir rapproché. Je crois que les Premières nations ont plusieurs questions fondamentales à résoudre avant de franchir cette étape. D'abord, quelle langue choisir? Dans quelle communauté? Ont-ils les ressources humaines et pédagogiques nécessaires pour entreprendre un tel projet?

Il faut continuer l'appui à l'enseignement par la formation des enseignants, la production de matériel pédagogique, des programmes de langues pour les jeunes adultes

et les parents et l'alphabétisation. Je crois qu'un plus grand sentiment de solidarité sera nécessaire pour rallier la population et s'engager dans ce projet de société car on sait que l'école seule ne peut pas assurer la survie de la langue.

3.4 La famille et la communauté

Les histoires traditionnelles jouent un rôle très important dans la culture des Premières nations. Elles gardent vivants certains concepts de l'héritage traditionnel et enseignent les valeurs qui donnent un sens à leur vie. Ces histoires et ces connaissances constituent un héritage précieux du passé. Autrefois, les Autochtones transmettaient leurs connaissances en racontant les histoires de leurs ancêtres et en ajoutant des histoires de leur temps. On entraînait les jeunes à écouter afin qu'ils puissent à leur tour transmettre ces connaissances et ces histoires aux générations suivantes. L'éducation traditionnelle, qui faisait autrefois partie intégrante de la vie communautaire, a été remplacée par les institutions. On sait que la structure familiale a changé et que la langue n'est plus transmise à la maison par les parents. De plus, on a perdu une génération de locuteurs.

Les chercheurs sont unanimes sur le rôle indispensable de la famille et de la communauté dans la transmission des langues (Fontaine, 2000, Fishman, 1999, Tlen, 1986). La famille constitue l'élément clé à la survie de la langue, selon Fishman, et les statistiques démontrent que la meilleure place pour apprendre la langue est à la maison. Rubin (1999) est d'avis qu'il faut ajouter une dimension communautaire à tout programme de langue. Anonby (1999), pour sa part, parle de développer la solidarité de la communauté pour le succès des efforts de revitalisation. On ne peut insister assez sur l'importance de la famille et de la communauté. Que se passe-t-il en réalité au Yukon?

Le *Rapport d'évaluation de la Direction des services en langues autochtones du Yukon de 1993 à 1996* rapporte un bilan positif face à la réalisation des buts et des objectifs pour les projets communautaires de préservation et de mise en valeur des langues autochtones. Grâce à la coopération entre la *Direction des services en langues autochtones du Yukon* et les groupes linguistiques, on remarque un intérêt accru pour les activités d'apprentissage des langues. On offre de plus en plus d'activités qui correspondent aux besoins des participants. On remarque un plus grand nombre de personnes ressources qui veulent s'impliquer au niveau linguistique : des aînés, des interprètes et des jeunes. Puisque ce sont les jeunes qui vont continuer les efforts des aînés, on mise beaucoup sur l'intérêt et l'implication de ceux-là par le biais de camps linguistiques, de camps d'immersion, de rencontres linguistiques et de formation pour la radio locale.

Cependant, Participant B insiste sur le besoin d'une plus grande coordination et un meilleur partage des efforts et des ressources entre les divers organismes pour appuyer les activités linguistiques des communautés et des familles.

> Il faut mettre en place un programme pour que les adultes puissent apprendre la langue et la pratiquer chez eux avec leurs enfants et avec les autres membres de la communauté. Si on veut vraiment que la langue autochtone redevienne une langue vivante que l'on aimera pratiquer, que l'on enseignera au niveau des collèges et des universités, les parents de nos jeunes doivent faire l'effort d'apprendre la langue (Rechstein, 2002d).

Pour préserver la langue et la culture, il faut qu'il y ait une renaissance de la langue au sein des familles et des communautés. D'après Tlen (2002d), il faut s'inspirer des groupes du Pacifique qui croient que les tout-petits apprennent plus vite la langue s'ils y sont exposés très tôt, avant la maternelle. Participant B parle de deux solutions pour

créer un tel environnement où les enfants seraient immergés dans la langue : une garderie et des programmes pré-scolaires.

Selon Tlen (2002b), il faudra cependant beaucoup de volonté et de persévérance de la part de tous pour que la langue reprenne sa place au sein de la famille et de la communauté et qu'on la parle de façon naturelle et quotidienne. Il faudrait susciter davantage d'occasions d'exposer les jeunes à la langue et organiser des rassemblements où les Autochtones puissent parler et célébrer leur langue.

Les études effectuées au Yukon démontrent que les progrès réalisés sont comparables aux facteurs de succès identifiés dans la littérature et les expériences des autres juridictions en ce qui a trait à la rétention de la langue, mais il reste beaucoup de chemin à parcourir. Tlen espère toujours de faire avancer les choses, malgré toutes les difficultés, gardant en pensée;

> la vision de parvenir un jour à faire des langues autochtones des langues vivantes qui déborderont le cadre restreint des salles de classe pour s'exprimer naturellement dans les cours de récréation, au sein des familles et dans les communautés (Rechstein, 2002b).

Je crois, tout comme Tlen, qu'il y a encore de l'espoir au sein de la population et tant qu'il y aura un noyau qui y croit et qui y travaille, tout n'est pas perdu. Cependant, le temps presse. Il ne reste plus beaucoup d'aînés qui savent parler la langue. Il faut davantage d'efforts de conscientisation pour retrouver une fierté d'appartenance et la volonté de faire revivre les langues autochtones. Il faut développer un esprit de solidarité dans la communauté pour continuer les efforts et lutter contre la disparition des langues autochtones. À mon avis, l'attitude positive et la motivation de toute la communauté seront nécessaires pour permettre aux langues autochtones de survivre.

Chapitre IV

Conclusion

Le but de cette recherche était de faire une synthèse des efforts qui ont été faits pour promouvoir, mettre en valeur et sauvegarder les langues autochtones au Yukon. Mes lectures m'ont permis de découvrir ce que disent les experts en revitalisation des langues autochtones et les efforts qui ont été faits au Yukon au niveau familial, communautaire, institutionnel et politique. Les entrevues m'ont permis de percevoir les diverses attitudes qui existent dans la communauté autochtone face à la rétention de la langue et j'ai alors tenté de dégager les éléments qui me paraissent problématiques pour la rétention des langues autochtones.

Les membres des Premières nations qui œuvrent dans le domaine du développement et de l'enseignement des langues reconnaissent la précarité de la situation des langues autochtones au Yukon. Ils ont espoir, toutefois, de pouvoir relever le défi et de faire revivre leurs langues autochtones.

Il est évident que beaucoup d'efforts et de progrès ont été réalisés au Yukon pour la sauvegarde des langues autochtones. Les Premières nations et les gouvernements sont maintenant plus au courant des préoccupations qui entourent les droits linguistiques des Autochtones. Les politiques et les structures nécessaires ont été mis en place et les fonds deviennent accessibles pour une variété de programmes communautaires.

Cependant, quelques éléments problématiques freinent les efforts de rétention de la langue. D'abord, il y a le peu de locuteurs pour chacune des huit langues autochtones. On tente de sauvegarder toutes les langues autochtones ainsi que les dialectes. Il serait

peut-être préférable de se concentrer sur les langues les plus viables pour ensuite aider les autres langues à survivre.

Ensuite, on a perdu une génération de locuteurs; seuls les aînés parlent encore la langue autochtone et ils disparaissent. Il y a donc une baisse constante du nombre de locuteurs. Pour augmenter le nombre de locuteurs, il faut que la langue autochtone soit parlée à la maison. L'idéal serait que les enfants apprennent leur langue à la maison avant de commencer l'école. On sait que ce n'est pas la réalité et que bien des efforts seront nécessaires afin d'atteindre ce but. L'école seule ne réussira pas à sauvegarder les langues autochtones. Il faut l'implication et la motivation de toute la communauté.

On constate aussi que les Autochtones ne sont pas tous sensibilisés à l'importance d'apprendre leur langue ni à l'importance de la survie des langues. Certains croient qu'il est déjà trop tard, d'autres gardent espoir de faire avancer les choses et de parvenir un jour à travailler dans leur langue. Selon Tlen,

> certains jeunes n'ont pas envie d'apprendre leur langue car ils sont amers, ils se sentent colonisés, assimilés, immergés dans la culture anglophone, mais d'autres jeunes veulent vraiment apprendre et retrouver leurs racines (Rechstein, 2002d).

Il serait important que les Premières nations trouvent des moyens pour faire renaître le goût d'apprendre les langues autochtones. Pour cela, il faut non seulement sensibiliser les jeunes à l'importance de s'exprimer dans leur langue, mais il faut également inciter leurs parents à le faire. Il faudrait aussi que les Premières nations arrivent à un consensus sur ce qu'ils veulent réussir et qu'ils établissent de nouvelles priorités avant de poursuivre le travail déjà entrepris pour la sauvegarde des langues.

Toutefois, il y a une piste prometteuse, et c'est le sentiment d'appartenance et de fierté qui anime les Premières nations. Ils connaissent leur culture et leur histoire et ils sont fiers de leur héritage. Par exemple, on connaît encore les règles associées au

Potlatch, ou rencontre traditionnelle, et on tente de relancer certaines traditions culturelles comme la danse, les chants et les légendes traditionnelles. Est-ce que ce sentiment d'appartenance sera suffisant pour ranimer la volonté de s'exprimer dans sa langue? Il est impossible de prédire si les Premières nations du Yukon reparleront leur langue couramment un jour. Une chose est certaine, il se fait beaucoup de travail à ce sujet et ils sont nombreux à entretenir l'espoir de parvenir un jour à sauvegarder les langues autochtones.

Les efforts pour sauvegarder les langues autochtones sont aussi des efforts pour sauvegarder une vision du monde, une sagesse ancestrale et la façon d'être des Premières nations, ce qui constitue une partie importante de l'héritage culturel canadien et mondial.

4.1 Autres recherches possibles

Il serait intéressant d'effectuer un nouveau sondage afin d'obtenir des statistiques plus récentes sur la viabilité des langues autochtones. Un tel sondage permettrait de voir à quel point la situation linguistique s'est améliorée ou détériorée depuis quinze ans.

Un autre point d'intérêt serait d'organiser une nouvelle conférence afin de rassembler les membres des Premières nations et de poursuivre les discussions entamées en 1991. On pourrait voir si les priorités des Premières nations ont changé et trouver de nouvelles pistes pour lutter contre la perte des langues autochtones au Yukon. Avec l'avènement de la mondialisation, les Premières nations sont plus conscients de ce qui se passe dans d'autres pays. Il serait important que les recherches en tiennent compte.

BIBLIOGRAPHIE

Aasman Design Inc. (2002). *Carte des langues autochtones du Yukon*. Whitehorse, Yukon.

Aboriginal Language Services. (1989). *A profile of aboriginal langages.* Whitehorse : Yukon Executive Council.

Aboriginal Language Services. (1989). *A reader's guide to A profile of aboriginal languages.* Whitehorse : Yukon Executive Council.

Assembly of First Nations. (2000). *National First Nations language strategy: A time to listen and the time to act.* Ottawa : Language Secretariat.

Government of Yukon. (1991). *Voices of the talking circle: Yukon Aboriginal Languages Conference 1991*. Whitehorse : Queen's Printer.

Government of Yukon. (1998). *We are our language. Program evaluation report 1993-1998.* Edmonton : Leslie Gardner & Associates.

« L'enseignement dans la langue maternelle » dans *Premiers peuples*, (http://www.autochtones.com/fr/premiers_peuples/langues.html#8), (11 août, 2002)

McClellan, C., Birckel, L., Bringhurst, R., Fall, J. A., McCarthy, C. & Sheppard, J. R. (1987). *Part of the land, part of the water : A history of the Yukon Indians.* Vancouver and Toronto : Douglas and McIntyre.

Metcalfe, B. & Gardner, L. (1996). *The story of the aboriginal languages community initiatives program, April 1993-August 1996.* Whitehorse : Queen's Printer.

Rechstein, D. (2002a, 18 mai). Les langues autochtones au Yukon – Entretien avec Daniel Tlen. *L'Aurore boréale*, p. 8.

Rechstein, D. (2002b, 31 mai). Les langues autochtones au Yukon – Entretien avec Daniel Tlen, 2e partie. *L'Aurore boréale*, p. 10.

Rechstein, D. (2002c, 14 juin). Les langues autochtones au Yukon – Entretien avec Daniel Tlen, 3e partie. *L'Aurore boréale*, p. 10.

Rechstein, D. (2002d, 28 juin). Les langues autochtones au Yukon – Entretien avec Daniel Tlen, dernière partie. *L'Aurore boréale*, p. 10.

Reyhner, J., Cantoni, G., St. Clair, R., & Parsons Yazzie, E. (1999). *Revitalizing indigenous languages.* Flagstaff, Arizona : Northern Arizona University.

Tlen, D. (1986). SPEAKING OUT : Consultations and survey of Yukon native languages planning, visibility and growth. Whitehorse : Council for Yukon Indians and Government of Yukon.

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author: *Nora Chan*

Title of the Research Project: *Adaptation d'un conte populaire cambodgien pour faciliter l'apprentissage du français langue étrangère*
Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted: *2002*

University of Alberta

Adaptation d'un conte cambodgien pour faciliter l'apprentissage du français langue étrangère

par

Nora Chan

Activité de synthèse

Soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta
Automne 2002

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Nous, soussignés, certifions avoir lu l'activité de synthèse intitulée *Adaptation d'un conte populaire cambodgien pour faciliter l'apprentissage du français langue étrangère*, présentée par *Nora Chan* en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation, Études en langue et culture, et recommandons qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

Abstract

The aim of this capping exercise is to develop a tool to facilitate the learning of French as a foreign language geared to Cambodian university students. Due to the scarcity of teachers and materials at the post secondary level in Cambodia as well as the high concentration of trained teachers in the major cities, there is a great discrepancy in the fluency level in French of university students who come from different parts of the country. Also, the achievement expectations outlined in the foreign language curriculum at the university level goes far beyond what most students can actually achieve given their prior language training: French is thus perceived to be difficult and complicated to learn.

As an attempt to resolve this problem, I aim to increase students' comprehension of French language texts by using popular Cambodian folk tales. The use of folk tales in the classroom is guided by the B-SLIM model of foreign language teaching. Because students have heard folk tales since early childhood it is hoped that part of the problem encountered in comprehending French reading selections will be addressed since difficulties linked to the social and cultural aspects of the target language is eliminated.

It is also hoped that the pedagogy promoted in this study will encourage students and professors to develop new learning and teaching strategies. This tool can be used, adapted and integrated to meet the particular needs of students.

Résumé

Le but de ce travail de synthèse est d'essayer de trouver des outils facilitant l'apprentissage du français aux étudiants cambodgiens qui apprennent cette langue dans une situation particulièrement défavorable.

Il y a un manque de professeurs et de moyens partout dans l'enseignement du français au niveau secondaire. Étant donné que les bons professeurs ne se concentrent que dans les villes, on n'assure pas que les étudiants provenant de partout dans le pays aient le même niveau de compétence. En plus, l'exigence du programme de langue, intégrée au niveau post secondaire, décourage davantage l'apprentissage du français, jugé difficile et compliqué par les jeunes cambodgiens.

Pour résoudre ce problème, je tente d'améliorer la compréhension par le biais des contes populaires. L'exploitation pédagogique de conte serait guidée par le modèle de B-SLIM que je présente avant d'entreprendre un exemple d'exploitation pédagogique du conte choisi. L'utilisation d'un conte populaire que les apprenants connaissent bien, permet de réduire une grande partie des difficultés liées à l'aspect socioculturel de la langue cible.

Il est à espérer que cette pédagogie, un peu plus ouverte, ou au moins, que cet enseignement, un peu individualisée, encouragera l'étudiant et le professeur à redécouvrir ou à développer davantage de nouvelles stratégies dans l'apprentissage en général. Cet outil devra être employé, adapté et intégré de diverses façons selon les besoins particuliers de chaque salle de classe.

DÉDICACE

Je dédie ce travail de synthèse à mes être chers : mes pauvres parents, Monsieur Chan Chhieng Pav et Madame Phok Vuch, ma grand-mère bien aimée, Eng Yon, mes deux très chère et très respectueuses tantes, Phok Sina et Pen Dalin et à ma très chère, Leng Chariya.

Remerciements

Dès les premières lignes de cet ouvrage, je tiens à remercier tous ceux qui m'ont aidée, tous ceux sans lesquels ce travail n'aurait pas été possible.

Je désire, tout d'abord, témoigner ma gratitude envers mes deux tantes, Sina et Dalin, qui se sont chargées de mon éducation depuis le départ de mes parents. Leur rigueur ne s'est jamais démentie tout au long de mon chemin vers la lumière des connaissances. Cette attitude a été pour moi une stimulation à effectuer une étude approfondie dans le domaine de l'éducation.

Mes remerciements s'adressent particulièrement au PCBF (le Programme Canadien pour les Bourses Francophones) qui m'avait accordée une bourse d'étude me permettant de poursuivre mes études universitaires.

Je tiens aussi à remercier mon superviseur du projet Monsieur Normand Fortin, Directeur du Centre d'enseignement et de recherche en français, non seulement pour ses services méthodologiques et pédagogiques qu'il m'a rendues, mais en plus pour son support moral.

Un merci particulier s'adresse à Madame Yvette d'Entremont et Madame Yvette Mahé, coordinatrices du programme de la maîtrise à la Faculté Saint- Jean, qui m'ont encouragée et facilité mon travail tout au long de mes études dans le programme.

Ma reconnaissance s'adresse aussi à Madame Claudette Tardif, Doyenne de la Faculté Saint- Jean, pour son accueil chaleureux durant mon séjour à l'établissement et au personnel de l'administration pour la communication efficace dans leur domaine.

Je ne saurais oublier mes professeurs, Monsieur Roger Parent, Madame Lucille Mandin, Madame Yvette d'Entremont, Madame Yvette Mahé, Madame France Levasseur- Ouimet, Monsieur Roger Gervais, Madame Nathalie Griffon et Monsieur Frank Mc Mahon qui ont assumé leur tâche et qui ont su m'aider avec efficacité. Leurs relations d'aide établies avec les

étudiants, leurs gentillesses, leurs personnalités et leurs méthodes m'affectent particulièrement.

Au dernier mais pas moins important, un spécial merci au personnel de la Bibliothèque Saint-Jean qui, depuis le début, ont favorisé mon travail de recherche de documentation. Qu'ils soient tous remerciés.

TABLE DES MATIÈRES

Liste de cartes et de figures

Page

Adaptation d'un conte populaire cambodgien pour faciliter l'apprentissage du français langue étrangère*

Introduction générale

Pour mieux connaître le contexte actuel du système éducatif cambodgien, une prise de connaissance de sa situation géographique et historique qui reflète la réalité du pays serait indispensable au moins pour deux raisons : la première due à son aspect physique. Comme c'est un des plus petits pays du monde et qu'il a été fermé à l'extérieur assez longtemps à cause des guères civiles, le Cambodge perdu sur la carte du monde (voir le Cambodge dans le monde, page 3) est mal connu de la communauté internationale. Deuxièmement, son histoire sombre et bouleversante explique le retard et l'écart par rapport à ses voisins dans la même région, dans tous les domaines de développement du pays notamment dans le domaine de l'éducation.

Le Cambodge en bref

Le Cambodge, aussi connu sous le nom de Kampuchea, est situé dans le sud- est asiatique entre le Viêt-Nam, le Laos, la Thaïlande et le golfe de la Thaïlande. Au milieu du pays, coule le Mékong, grand fleuve venu du Tibet et le Ton lé Sap, grand lac ou la mer intérieure, forment de grandes pleines riches d'alluvions déposées par le fleuve lors de sa crue annuelle, ce qui explique la vocation agricole de ce pays.

Les Cambodgiens ont fait partie du plus ancien peuplement de l'Indochine. Sa population se compose de nombreux éléments dont les plus importants sont khmer,

* Dans ce travail, le masculin générique est utilisé sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes dans le seul but d'alléger le texte.

Mon, Cham et Stieng. Les Proto- khmers devaient recevoir des hommes venus de la mer, et tout spécialement de l'Inde, apportant avec eux les techniques les plus diverses : l'écriture, les lois et les religions.

Le pays connût sa prospérité alors qu'il fût le Royaume de Funan entre le premier siècle et le sixième siècle et le Royaume de Chenla, du sixième jusqu'au milieu du huitième siècle. Après une courte occupation du Royaume de Java au bout du huitième siècle, il retrouva sa souveraineté au neuvième siècle et devint l'Empire d'Angkor. Ce fût la période de constructions de complexes temples et le palais royal à l'Angkor, son ancienne capitale. Ce période marquant l'apogée de son histoire dura jusqu'au quinzième siècle. Son territoire s'étendit au-delà de sa limite actuelle (Voir la carte 2, page 5) à savoir les actuels territoires de la basse Birmanie, du Laos, de la péninsule de la Malaise et de la quasi- totalité du Viet- Nam méridional.

Mais dans les années qui précédèrent, les luttes inférieures affaiblirent le Royaume Khmer, ce qui permit à d'ambitieux voisins d'en tirer avantage. Il fût envahi à plusieurs reprises par le Viêt-Nam et la Thaïlande. Angkor, ancienne capitale du Cambodge (voir le temple le plus célèbre construit en 12e siècle qui est le symbole du pays), pris en 1353 puis en 1431, par les Siamois, fût abandonné au milieu du XVe et sa civilisation s'effondra. Le Royaume déclina progressivement; et pour se sauver d'un partage de ses deux voisins, les Siamois et les Vietnamiens, il accepta le protectorat français en 1863 et fût après incorporé dans l'Indochine française.

Modernisé pendant quatre-vingt ans par l'administration française, le Cambodge retrouva en 1953-1954 son indépendance politique et économique. Mais plus vite, il emmêla après, dans la guerre de Viêt-Nam et ce ne fût que le commencement des souffrances de cette nation.

La carte 1 : **Le Cambodge dans la région**

http://www.ethnologue.com/show_map.asp?name=Asie&seq=101



En avril 1975, les communistes cambodgiens, connu sous le nom de Khmer-Rouge prit le contrôle sur le pays qu'ils renommèrent Kampuchéa Démocratique et instaurèrent une politique qui coûta presque un million de sa population entre 1975 et 1979. Toutes les infrastructures du pays furent détruites à savoir l'exécution de l'intelligentsia.

Les Khmers- Rouge fût renversés par l'armée vietnamienne en janvier 1979 et un gouvernement proche- Viêt-Nam fût instauré sous le nom de République Populaire du Cambodge (renommé l'État du Cambodge en 1989). Ce gouvernement jugé illégal par la communauté internationale, s'opposa au gouvernement de coalition de Kampuchéa Démocratique en exil et deux factions non communistes qui occupèrent le siège du Cambodge aux Nations- Unies jusqu'en 1990. Sous l'accord de la paix en 1991, les quatre factions formèrent un gouvernement de coalition par intérim, dont le Khmer- Rouge se retira plus tard. Sous la supervision des Nations-Unies, en mai 1993, les premières élections multi- partis a eu lieu, après lesquelles, Norodom Sihanouk est redevenu Roi du Cambodge. Le second Royaume du Cambodge repartant sur une nouvelle route, essaie de se dresser des périodes déchirures. Avec l'aide de la communauté internationale, son espoir de pouvoir rejouer un rôle de sa mesure, en Indochine nouvelle, dépendra aussi de ses ressources humaines qu'il manque gravement à l'heure actuelle.

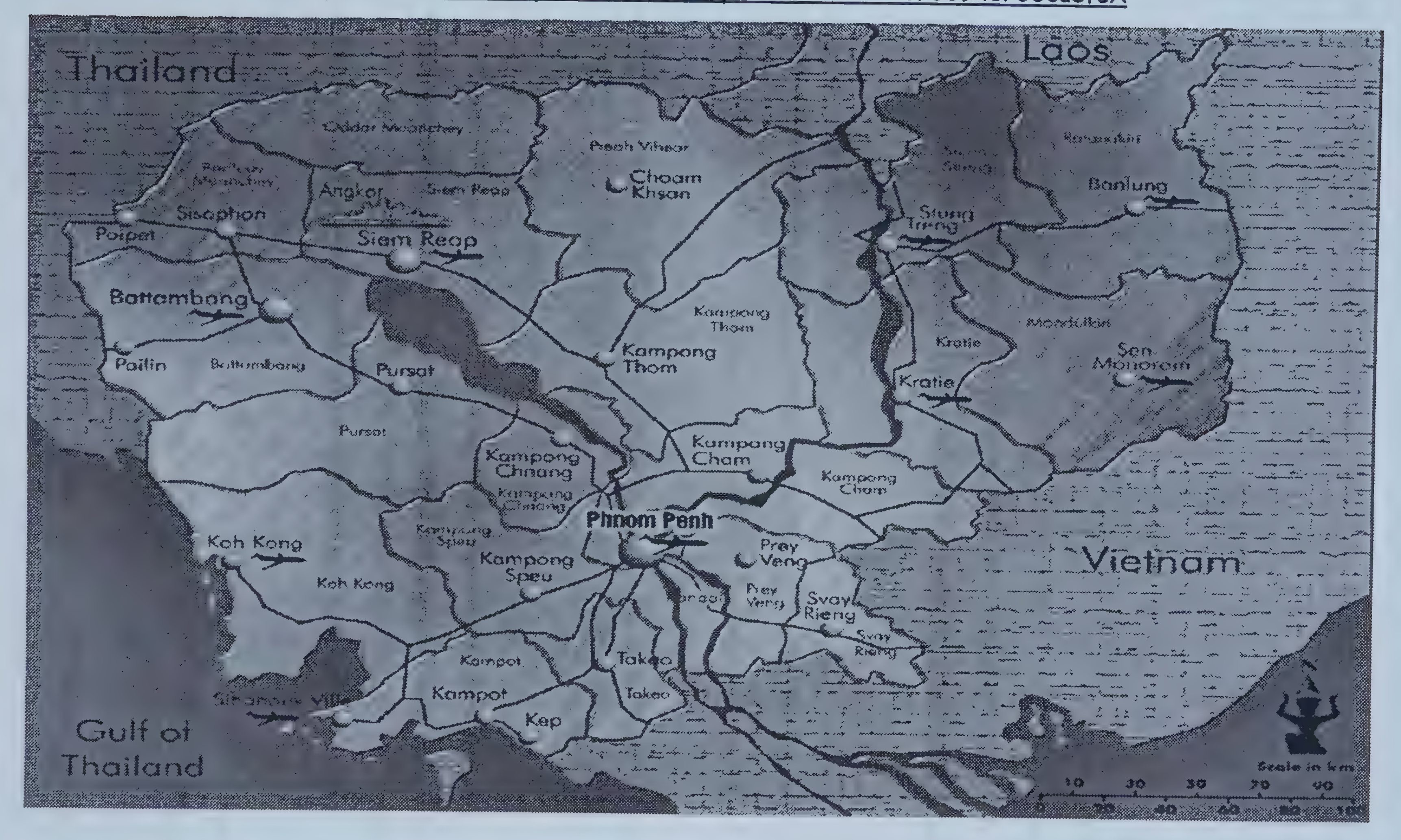
Le système de l'éducation avant 1993

Introduction

Aveuglement détruit par une politique communiste poussée à l'excès des Khmers Rouges (1975-79), le système de l'éducation de masse au Cambodge

La carte 2 : **Le Cambodge**

http://www.community.webshots.com/photo/38940476/38941738cuefsX



commence tout juste à se redresser après les élections générales en 1993. Ce système a été opéré sur le model français depuis le début du 20ème siècle. Il comportait de l'enseignement primaire, secondaire, supérieur et de la formation de spécialistes.

Sous le régime des Khmers- Rouges, une grande partie des infrastructures institutionnelles a fait l'objet d'une destruction systématique. Toutes les écoles publiques furent fermées, les gens éduqués et les professeurs furent soumis au soupçon par le régime et pire encore furent exécutés. Après la chute du régime en janvier 1979, des milliers de professeurs ont été tués. Ceux qui étaient éducateurs avant 1975 survivaient en cachant leur vraie identité.

Durant les années 1980-1990 (l'Occupation vietnamienne), les programmes scolaires étaient contrôlés par les experts vietnamiens. Les seuls investissements qu'ont faits les Vietnamiens, ont été une école pour des cadres du parti, une refonte des manuels d'histoire et l'apprentissage obligatoire du vietnamien. L'enseignement du russe et de l'allemand a aussi été permis mais, faute de manque d'instructeurs valables, ces cours ne restaient que sur le syllabus scolaire.

La chute du bloc communiste en Europe oriental a influencé la situation de conflit entre des parties rivalisées dans la guerre civile suivante l'invasion de la troupe vietnamienne. Cette dernière s'est retirée du Cambodge en 1989. Un processus de paix résultant sur une première sélection législative en 1993 sous l'égide des Nations Unies a donné naissance à un premier gouvernement démocratique choisi par le peuple. Cet événement a suscité l'aide et l'investissement de la communauté internationale en vertu de la reconstruction et le développement du pays. Or, ce changement politique a provoqué la transformation socio-économique, ce qui entraînait surtout la réforme dans le domaine de l'éducation.

Système d'études actuel

« Les études sont en théorie gratuites. Dans les faits, elles coûtent fort cher aux familles. En effet, le gouvernement n'affecte que 8,1% de son budget, soit 19,6US$ par élève par an. Fin 1996, le pays comptait 6.168 écoles représentant 51.143 classes, soit une salle de classe pour 55 élèves. Mais près du quart des écoles sont encore en état de délabrement avancé, ne possédant ni toilettes, ni eau potable...[1] »

Toutes les écoles publiques sont sous la juridiction du Ministère de l'éducation, de la Jeunesse et des Sports qui exerce le contrôle sur le système tout entier. Il établit le programme, embauche et paie les enseignants, fournit les matériels et inspecte les écoles. Au cours des deux dernières décennies, ce système a terriblement souffert : le manque de livres de qualité, de salles de classes, et de formation des maîtres. Ces lacunes posent au pays de graves problèmes pour reconstruire ses infrastructures éducatives. L'appui des organisations internationales, des pays développés notamment ceux de la francophonie et de la communauté européenne, est indispensable dans cette direction.

Cheminement scolaire au Cambodge

Le cheminement éducationnel cambodgien, hérité de la colonisation française, qui a connu des années de guerre et de révolution communiste, s'adapte maintenant à la plupart des systèmes des pays dans la région.

---

[1] Source PASEC, Programme d'Appui au Secteur Élémentaire au Cambodge, un programme européen ayant été mis en place de 1995à 2000 pour faire le bilan du système éducatif primaire.

Un enfant peut commencer l'école maternelle à l'âge de 3 ans et y rester pendant trois ans pour la terminer. Ensuite, il peut continuer à l'école primaire, à l'âge de 6 ans, en 1ère année et suivre dans le cursus jusqu'en 6ème année, la classe prévue pour les écoliers âgés de 11 ou 12 ans. L'entrée est libre et gratuite. On y passe ensuite, un concours d'entrée au collège (ce concours a été supprimé en 1999) De là, il continue de la classe de 7ème à la classe de 9ème (14-15 ans).

En 9ème, l'élève passe l'examen de diplôme d'études secondaires premier cycle qui lui permet d'entrer au lycée qui comprend les classes de 10ème, 11ème et 12ème après lesquelles, il passe son baccalauréat pour terminer ses études secondaires à l'âge de 17-18 ans.

La liste des matières enseignées est comparable à celle des pays voisins et le programme d'enseignement comprend les mathématiques, l'histoire, la géographie, la science, la langue, l'hygiène, la morale ou le savoir-vivre et les droits civils. Le curriculum inclus aussi l'éducation physique et le travail manuel.

À partir de l'enseignement secondaire premier cycle, le syllabus de l'école réserve 4 heures par semaine pour l'enseignement soit du français soit de l'anglais. Cependant, dans la plupart des écoles, surtout en province, il n'y a pas de professeurs disponibles pouvant enseigner cette matière. Les gens qui ont reçu une éducation suffisamment élevée, surtout ceux qui maîtrisent une langue étrangère (en particulier l'anglais) préfèrent se lancer dans des carrières commerciales ou travailler pour les quelques entreprises internationales installées dans la région, afin d'obtenir un salaire plus élevé que celui accordé par le gouvernement (qui est entre 17 et 25 USD par mois!)

L'aspect particulier de l'éducation au Cambodge

Les caractéristiques de l'éducation au Cambodge se présentent de la manière suivante ;

-Les classes sont surchargées (par exemple, j'ai enseigné, en 1998-99, à des classes de 55 à 60 élèves). De nombreux enfants restent exclus du système, en particulier dans les zones rurales.

- Le taux d'analphabétisme de toutes classes d'âge confondues est très élevé.

-Il manque plusieurs milliers de classes dans tout le pays.

-Le matériel pédagogique fait partout défaut, tant sur le plan des ouvrages destinés aux maîtres que sur celui des manuels scolaires.

-Une grande répétition (les redoublants) et marginalisation due à l'absentéisme très fréquent chez les enfants issus de milieu pauvre, engendrent une faiblesse d'accès à l'éducation de base indispensable.

-Les enseignants sont insuffisamment payés : 17 USD par mois officiellement, ce qui les oblige à exercer une activité annexe après les cours. En plus, sous le prétexte du contraint à boucler les programmes, la plupart des profs donnent des cours particuliers complémentaires payants, ce qui entraîne divers abus chez certains : Ils ne donnent de bonnes notes qu'à ceux qui suivent ces cours, pour s'attirer des clients!

-Une manque de formation des maîtres suffisante pour assurer la qualité de l'enseignement (source UNESCO).

Ceci étant posé, l'enseignement est organisé en niveaux, permettant l'accès à l'enseignement supérieur ou à l'enseignement technique. On peut résumer le cheminement suivant :

- Enseignement primaire : 6 années.

- Enseignement secondaire premier cycle (équivalent au collège): 3 années.

- Enseignement secondaire supérieur ou second cycle (lycée) : 3 années.

- Enseignement supérieur : Lettres et Humanités, Langues Étrangères ; Économie, Droit et Commerce ; Pédagogie ; Médecine, Pharmacie, Dentaire; Technologie ; Agriculture ; Beaux-Arts : 4-5 années (Sauf à la faculté de médecine où le cursus va de 7 à 9 ans).

Chaque établissement supérieur a un concours d'entrée. Pour pouvoir se présenter à ces concours d'entrées, les candidats doivent compléter leurs études secondaires deuxième cycle sanctionné par un examen et un diplôme à la fin de la 12ème année.

L'enseignement supérieur (ES)

Depuis 1986, les majeures institutions suivantes ont été réouvertes :

La Faculté de médecine, de Pharmacie et de Dentaire, devenant actuellement l'Université des Sciences de la Santé avec 6 ans d'études (maintenant 9 ans) ;

La Faculté Cham Car Dông de l'agriculture, est baptisée, après les élections générales en 1993 (comme la plupart des établissements dans tout le pays), en l'Université Royale de l'Agriculture ;

L'Institut d'Amitié Khmero- Soviétique de Technologie (le nom en honneur de l'aide des Russes durant les années d'avant-guerres) après l'aide des Français, il prend le nom de l'Institut de Technologie du Cambodge où on forme des ingénieurs et des techniciens supérieurs en 5 ans;

L'Institut de Commerce avec l'instruction en vietnamien (il y avait les professeurs vietnamiens alors) devient l'Institut des Sciences de l'Économie, avec l'anglais comme langue d'étude;

La faculté des droits et des sciences économiques;

Le Centre de Pédagogie change en Faculté de Pédagogie;

L'école des Beaux-Arts devient l'Université Royale des Beaux-Arts, comprenant des facultés d'arts plastiques, de dessin, d'architecture, de danses et d'archéologie ;

L'école Normale Supérieure devenue également l'Université Royale de Phnom Penh, a été réouverte en 1980. Les effectifs (6 000 étudiants pour l'année scolaire 1995-1996) se répartissent comme suit :

La Faculté des sciences : On y enseigne les mathématiques, la physique, la chimie, la biologie, la géographie et l'informatique;

La Faculté des lettres : la langue et la littérature khmères, l'histoire, la philosophie;

L'Institut des langues étrangères : On y enseigne le français, l'anglais et le japonais qui remplacent le vietnamien, le russe et l'allemand.

Le khmer, langue officielle du Cambodge, bien qu'il soit remis en question par son manque de vocabulaire pertinent à la science, demeure, en général, langue d'enseignement dans l'établissement supérieur. C'est la raison pour laquelle l'épreuve de langue étrangère n'est pas obligatoire dans les examens et les concours d'entrée à l'ES, sauf pour l'Institut des langues étrangères. Cependant, certaines facultés ont recours aux autres langues, surtout l'anglais et le français, dans les matières où la langue nationale, dans son état actuel, ne peut pas être utilisée, ce qui exige de la part des étudiants une connaissance de base d'une des deux langues dans le programme du ministère : l'anglais ou le français.

L'assistance internationale en éducation au Cambodge

Un programme européen à fort budget, le PASEC (Programme d'Appui au Secteur Élémentaire au Cambodge) a été mise en place, de 1995-2000. Il a fait le bilan du système éducatif primaire : le niveau très insuffisant des enseignants.

Depuis 1989, la coopération française, sous le nom alors d'Alliance française, a offert, à part ses activités d'échanges culturels avec le Cambodge, son ex - colonie, un enseignement de langue française. Celle-ci recrute et forme les anciens professeurs de français sur place pour travailler avec les experts ou pédagogues expatriés francophones. Cette Alliance, qui devient actuellement le Centre Culturel et de Coopération Français (CCCF) est chargé d'établir le programme, d'embaucher et de payer les professeurs, de fournir le matériel pédagogique et d'inspecter les classes de langue au Centre. En outre, le CCCF, en coopérant avec l'URPP, a créé au sein de l'Institut des langues étrangères de l'université, le Département d'études Francophones qui prépare en quatre ans les jeunes professeurs de français pour répondre au besoin du programme des langues du Ministère de l'Éducation, de la jeunesse et des Sports.

En 1992, une coopération au niveau inter-universitaire, l'AUF (l'Agence universitaire francophone) offre aussi son appui à l'enseignement du français en créant au sein des universités partenaires, des filières francophones. Ce sont des cursus universitaires spéciaux, permettant aux étudiants de 1er et de 2ème année de bénéficier de 10 heures d'enseignement du français par semaine en plus des cours normaux. L'étude du français général se poursuit à raison de 6 heures par semaine en 3ème année et 4 heures par semaine en 4ème, auxquelles s'ajoutent des cours scientifiques données en français. L'acceptation en 1ère année et le passage en 3ème dépendent des résultats du niveau de français obtenus lors des examens à chaque étape. Pour cet appui, l'AUF fait le don annuel d'ouvrages et de revues en droit, économie, lettres et sciences aux bibliothèques ou aux étudiants des institutions membres (URPP, Faculté de Droit et des Sciences Économiques, École Royale Administratif). Elle offre un soutien pédagogique et financier à l'enseignement du français, met des conseillers pédagogiques à la disposition de chaque filière et offre des bourses de perfectionnement en France et dans les autres pays

francophones pour les enseignants et les étudiants. (Sources l'AUF et le PASEC de Phnom Penh)

Au niveau de la réforme de l'enseignement supérieur, le gouvernement a fait appel aux aides étrangères. Le soutien de la Banque Mondiale et des gouvernements d'Australie, des États-Unis et de la France, lui permet de se prononcer, sur le plan d'action national, visant à reformer le système de l'ES. Ce plan recouvre les années 1997-2007 et sa mise en œuvre est évaluée à 16,4 millions de dollars US. Il comprend 5 chapitres, à savoir la législation et la structure, les programmes académiques, l'accès et les résultats, la langue d'enseignement, les ressources et la gestion des établissements.

Dans chaque chapitre, le plan propose, à partir des constats faits par les experts dans le domaine, des mesures à prendre pour améliorer la situation actuelle au sein de l'ES.

Quatre ministères supervisent actuellement l'ES : le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports, le ministère de la Santé, le ministère de l'Agriculture et le ministère de la Culture et des Beaux-Arts. Les chefs d'établissement ne se concertent pas, ils agissent en s'ignorant. Chaque établissement est isolé. De ce fait, les mesures proposées par ce plan d'action sont de créer un cadre juridique cohérent, de regrouper tous les établissements sous l'égide d'une commission nationale de coordination qui assurera la restructuration du secteur, de créer un forum permanent de tous les chefs d'établissements, de développer des établissements privés d'ES, et de créer une université unique au Cambodge, multidisciplinaire et multi- campus. En outre, les programmes académiques actuels qui ne sont pas adaptés à la demande avec la capacité et l'expérience inadéquate des enseignants, suscitent une révision plus souple et

ouverte dans tous les programmes existants. Sur ce, on ne peut pas négliger le matériel pédagogique (manuels, audiovisuels). D'ailleurs, la mise en place de programmes de troisième cycle et l'établissement de l'enseignement à distance semblent nécessaires pour reformer le cadre intellectuel du pays.

Par ailleurs, pour la proportion des Cambodgiennes représentant 52% de la population active, on constate que 15% des femmes seulement sont inscrites dans l'ES. Ce fait est dû à une grande partie de la tradition : les femmes ne sont faites que pour être au foyer. Dans une famille pauvre, les filles ont moins de chance à continuer plus loin dans leur cheminement éducatif. Le gouvernement devrait donc encourager l'inscription de sa population féminine (qui représente 52% de la population totale!) en révisant sa politique des bourses d'études et en réformant les critères d'admission en faveur des femmes. En plus, la centralisation des établissements sur Phnom Penh, capitale du pays, freine les inscriptions des provinciaux lointains.

Puisque la langue nationale, dans son état actuel, ne peut pas être utilisée dans l'ES chaque établissement devrait pouvoir choisir sa langue d'enseignement et l'étude des langues étrangères (le français, l'anglais, le japonais) devrait être promue dès les enseignements primaire et secondaire. L'État devrait créer un institut national de langue et fabriquer le matériel pédagogique en langue khmère en tenant compte des droits d'auteur cambodgien. (Documentation du ministère de l'éducation de la Jeunesse et des Sports du Cambodge, 1997)

La place de l'enseignement du français au Cambodge

Le pays qui restait fermé depuis plusieurs années (plus de deux décennies de guerres civiles), s'est rouvert au monde extérieur en 1991. La politique du nouveau

gouvernement, issus des élections de mai 1993, s'orientant vers le marché libre, suscite le soutien et l'investissement étrangers. Plusieurs pays viennent à l'aide du Cambodge dans sa reconstruction et son développement.

L'année 1989 a marqué le retour de la France, l'ex-colonisateur du Cambodge. Dans le domaine de l'éducation, la coopération française a offert des bourses d'études aux professeurs, chercheurs et étudiants cambodgiens. Une bibliothèque à la disposition des études francophones a été inaugurée et le département de français s'est ouvert, à l'aide de la France, pour accueillir de centaines étudiantes inscrites chaque année. D'ailleurs, en coopérant avec l'AUF, l'ambassade de France a offert une aide financière pour la restauration des bâtiments et la réinstallation de l'équipement de laboratoire à l'Institut de Technologie du Cambodge. Les professeurs et les experts francophones aident leurs homologues cambodgiens dans l'administration, la gestion et le rétablissement de programmes d'études. À l'université des sciences de la santé, les classes de français, soutenus par l'ambassade de France, facilitent le travail de recherche universitaire des étudiants. En 1999, l'Université a recruté une première promotion de spécialistes qui vont faire un stage en France à la fin de leurs études. De même pour l'Institut des sciences économiques et des droits, l'enseignement de français permet pour la plupart des étudiants de continuer ses études post universitaire aux pays francophones, notamment la France.

En 1992, l'AUF, au niveau inter-universitaire, appuyait l'enseignement du et en français dans certains établissements post secondaire à Phnom Penh. Les étudiants inscrits dans les filières francophones à l'Université Royale de Phnom Penh, l'Institut de Technologie du Cambodge, l'Université Royale d'Agronomie, l'Université des Beaux-Arts et la Faculté des Droits et des Sciences Économiques ont bénéficié d'un cursus d'apprentissage de français tout au long des programmes

existant dans chacun de ces établissements supérieurs. L'agence met le matériel pédagogique à la disposition des étudiants et des professeurs dans ces cursus spéciaux. En outre, les conseillers expatriés travaillent côte à côte avec les Cambodgiens pour aider les étudiants à réussir dans leur apprentissage de français.

Cependant dans les classes de langue, le matériel offert, en général, par l'agence ou par d'autres organismes de coopération française, parvient de l'Europe surtout de la France où la situation est fort différente de celle du Cambodge et loin d'être applicable à la réalité cambodgienne. Or, les manuels rédigés dans des pays étrangers sont mis en questions parce que trop basés sur la culture et la civilisation françaises qui sont mal connues par les élèves. Le niveau de langue, le contenu et la pratique langagière proposés dans le manuel ne correspondent pas aux besoins des apprenants et font actuellement défaut presque partout dans l'enseignement du français au secondaire. Or, les élèves qui continuent leurs études aux universités et dans la plupart des établissements supérieurs, même si ce n'est pas officiel, devront faire preuve d'une maîtrise de compétences minimums dans l'une des deux langues étrangères vivantes (le français ou l'anglais) comme langue d'enseignement ou langue véhiculaire. Ces exigences n'ont pas été imposées par hasard, la langue nationale a été longuement laissée sans aucun soin au niveau du vocabulaire autant qu'au niveau de l'orthographe, deux domaines sur lesquels les grands linguistes du pays n'arrivent pas à se mettre d'accord. En plus, faute de moyens de préserver les documents en langue nationale, ceux-ci ont été détruits pendant les guerres qui ont ravagé le pays. Actuellement, les chercheurs ont dû recourir à d'autres sources, telles que celles provenant de la France, qui sont, bien entendu, écrites en français. Connaître une autre langue étrangère que le khmer (la langue nationale du Cambodge) est, pour les étudiants et chercheurs cambodgiens, plus qu'une ouverture sur d'autre culture, plus qu'une simple communication ou échange avec les autres, plus qu'un souci d'élargir la

perception des choses, c'est une urgence de rattraper leur retard dans le domaine des connaissances universelles.

Réapparu des cendres des guerres civiles, le Cambodge a perdu le fil des connaissances qui se développèrent sans cesse depuis des siècles et des siècles dans le monde moderne. Le développement et la reconstruction du pays dépendent évidemment des ressources humaines. Or, c'est le domaine où il y a un grave manque au Cambodge. Le recours aux langues étrangères est l'un des moyens qu'utilise le nouveau gouvernement (qui dépend pour presque 80% de son budget sur l'aide des pays de la communauté internationale), dans ses efforts de redresser la situation désastreuse du pays.

À un moment où la langue nationale ne peut plus répondre au besoin de développement scientifique du pays, l'enseignement des langues étrangères au Cambodge permettra de dispenser un enseignement de meilleure qualité aux jeunes étudiants et chercheurs du pays afin que la connaissance de langue puisse leur donner accès à des études de niveau international.

Pourquoi ce travail de synthèse?

La problématique, Les questions et les objectifs du travail de synthèse

Les programmes de langues étrangères du ministère de l'Éducation de la Jeunesse et des Sports du Cambodge, n'étant en réforme que depuis 1993, ne peuvent pas répondre aux besoins langagiers des élèves au secondaire (Kim Ha Sengn, 2000). Dépendamment des institutions où l'on dispose de professeurs de langues, les élèves apprennent soit le français soit l'anglais au lieu des deux langues prévues dans le syllabus du ministère. Or, dans leur parcours scolaire, les élèves changent d'un établissement à l'autre au moins deux ou trois fois pour plusieurs raison dont la plus importante est que certains établissements ne disposent que le niveau secondaire premier cycle. De ce fait, les étudiants ont appris tantôt le français, tantôt l'anglais. Autrement dit, les étudiants ne restent pas nécessairement en permanence dans l'une ou l'autre de leur classe de langue, ce qui explique la non maîtrise des deux langues à la fin des études secondaires. En outre, le manque de moyens et de matériel pédagogique et surtout de professeurs qualifiés dans le domaine font défaut dans presque tous les établissements secondaires, particulièrement dans l'enseignement des langues étrangères, ce qui a un effet sur le niveau de langue parfois très faible des étudiants au moment où ils en ont le plus besoin en arrivant à l'université. De plus, les effectifs des enseignants de langues se concentrent dans les grandes villes surtout à Phnom Penh, la capitale du pays, ce qui ne favorise pas les classes de langues en province. Étant donné que la formation linguistique des jeunes lycéens se déroule dans différentes institutions secondaires à travers le pays, ceux-ci forment des groupes hétérogènes au niveau des langues étrangères à leur arrivée aux universités. Malgré le concours d'entrée préparé pour recruter les étudiants dans les filières francophones du programme de l'AUPELF-UREF, ce problème de niveau confondu ne semble pas se régler de façon satisfaisante et trop peu d'effort est mis à y remédier.

S'ajoutent au manque de moyens, l'état actuel de la langue nationale qui ne peut pas répondre aux besoins des études supérieures et le recours à une des deux langues du programme du ministère de l'Éducation qui est bien évident au niveau post secondaire. Certaines universités cambodgiennes ont intégré des classes de langues étrangères pour répondre aux besoins des connaissances universelles de leurs étudiants. Les programmes les plus connus pour l'enseignement de la langue française au niveau universitaire sont ceux subventionnés par l'AUPELF. Ces programmes, mentionnés dans le chapitre précédant s'inscrivent au long des programmes normaux qui existent déjà dans les universités du royaume en y offrant les cours de langues en raison de 10 heures par semaine pour le premier cycle (les premières et deuxièmes années universitaires), 6 heures pour la troisième et quatre heures pour la quatrième année (c'est-à-dire le second cycle). Les heures de cours sont déjà insuffisantes pour être considérées comme cours intensifs.

Il y a un problème qui se pose : le temps restreint alloué aux français pendant le cours de langue. Si la langue cible est employée exclusivement pendant ces deux heures par jour, une partie de ces deux heures est souvent consacrée aux consignes et aux explications (des fois en langue maternelle). Cela veut dire que l'étudiant n'a vraiment pas parlé la langue pendant les deux heures. Comparé à leur langue maternelle qu'ils parlent le reste du temps entre eux : pendant la pause, entre amis et au foyer, l'utilisation du français en salle de classe est limitée. De plus, on ne peut s'assurer que les apprenants se parlent tout le temps en langue cible pendant ces deux heures par jour, car ils sont homogènes linguistiquement et culturellement! Le temps de l'enseignement / apprentissage est ainsi trop limité. Il ne faudrait donc pas s'étonner d'entendre les apprenants se plaindre que la langue française est vraiment difficile à apprendre et de constater qu'ils ont tendance à baisser les bras devant le défi presque insurmontable du programme, à savoir qu'ils

devraient être capables, à la fin du cursus, de rédiger et de soutenir leur thèse ou leur mémoire en français. Pour ce faire, ils auront besoin non seulement d'un bagage linguistique assez solide mais encore des savoir-faire particuliers pour accomplir cette tâche. Or, la tendance de la société montre que l'anglais est une langue plus utile et plus facile à apprendre par rapport au français ce qui décourage davantage les jeunes cambodgiens à apprendre le français.

Mes expériences de plus de trois ans dans l'enseignement du français au Cambodge au niveau universitaire ont mis en évidence des problèmes liés au niveau très insuffisant et confus des élèves provenant de différents collèges (comprenant les classes de 7ème, 8ème et 9ème) et lycées (inclus des classes de 7ème jusqu'à la 12ème année) dans tout le pays. Comme il a été mentionné ultérieurement, chaque établissement secondaire choisit d'enseigner soit le français soit l'anglais dépendant de la disponibilité des professeurs de langue pour les quatre heures hebdomadaires. Ces quatre heures sont, en fait, réservées dans le syllabus de l'école publique pour les deux langues étrangères dans le programme du ministère de l'Éducation, cela veut dire deux heures pour l'anglais et deux heures pour le français. On ne prépare pas les jeunes cambodgiens à leurs études universitaires avec le programme actuel de langues étrangères au niveau secondaire. Car, je le répète pour insister, que dans son état actuel, la langue nationale ne correspond pas aux exigences du monde moderne. Ces collégiens et jeunes étudiants se formaient ainsi, à leur arrivée au lycée et à l'université, des classes hétérogènes au niveau d'apprentissage de langue étrangère. Certains élèves peuvent épeler leur nom en français mais la plupart ne connaissaient même pas l'alphabet français (surtout aux lycées). Plusieurs jeunes cambodgiens préfèrent apprendre l'anglais (c'est la tendance sociale) et connaissent mieux l'alphabet anglais. Le français est jugé peu d'intérêt par rapport aux autres langues étrangères (anglais, chinois, thaï). En plus, pour tirer profit du manuel de français de la 10ème année, les étudiants doivent avoir

atteint le niveau intermédiaire en langue étrangère (KimHa Sengn, 2000 : 54). En voulant suivre strictement le programme ministériel, l'école rend le français très difficile à apprendre pour les élèves cambodgiens. Cette problématique suscite donc la question suivante : Comment préparer ou amener ces apprenants au niveau demandé dans un temps limité, tout en les motivant dans leur apprentissage? Si l'on peut partir de l'écrit avant l'oral, pourquoi pas de la compréhension avant l'expression? La compréhension en français langue seconde ou étrangère se révèle être une nécessité dans le contexte du Cambodge où le français se situe en deuxième place après l'anglais. Pour un certain nombre d'étudiants qui doivent, pour des raisons académiques ou professionnelles, s'exprimer soit à l'écrit soit à l'oral dans une autre deuxième langue étrangère, le français devient alors une troisième langue.

Le présent travail tente d'insister à partir de la compétence que possèdent les apprenants dans leur langue première pour choisir des activités qui assurent un progrès et leur permettent de communiquer plus aisément dans leur langue étrangère. Or, l'aspect socioculturel de la langue joue un rôle important dans la compréhension de cette langue en question. Si l'on pose comme hypothèse que la compréhension passe en grand partie par un aspect culturel, l'intégration des contes populaires que les apprenants connaissent très bien dans leur langue maternelle au processus d'apprentissage de la langue étrangère pourrait résoudre de manière évidente le problème de compréhension. Si on peut mieux comprendre la langue cible en passant par sa propre culture, on pourrait réduire le temps de compréhension en introduisant l'aspect socioculturel de la langue maternelle par le biais de la langue étrangère pour faire acquérir les compétences et les savoir-faire langagiers aux apprenants. Plusieurs recherches menées jusqu'à date, dans la plupart des cas, se penchent sur la façon d'intégrer la littérature ou la culture de la langue cible pour faire acquérir les connaissances langagières. En plus, bien qu'il y ait beaucoup d'écrits sur l'acquisition de la langue étrangère (EL) et sa compréhension (Howe,

1981; Gass, 1983; Ellis, 1992; Elis, 1994; Pierrelé, 1999; Rehorick et Edwards, 1995; Tréville, 2000; Vignola, 1996; Cornaire, 1996), peu ont développé des stratégies spécifiques aux apprenants étrangers en situation d'apprentissage particulièrement défavorable. J'aimerais donc explorer, d'une façon inverse, de nouveaux moyens de faire découvrir le vocabulaire, la structure ou la syntaxe de la langue en question, à travers la culture propre des apprenants.

La conceptualisation et la reformulation en langue maternelle des événements d'un texte en LE par les apprenants ayant comme unique accès à cette langue la lecture de textes constituent un domaine de l'étude susceptible de renseigner sur le processus de compréhension des contenues (Noyau, 1998). En effet, les recherches n'ont cessé de démontré que les connaissances antérieures influencent la compréhension et l'acquisition des connaissances nouvelles Giasson, 1998 :) La compréhension découle d'une double connaissance, celle des modèles d'organisation du discours et celle des références extra- linguistiques du contenu, il importe donc, d'aider les apprenants à s'approprier peu à peu les modèles syntaxico-sémantiques du français à travers les notions du domaine qu'ils connaissent en langue maternelle.

L'importance du travail de synthèse dans le processus d'éducation

Ma façon de stimuler les élèves à apprendre en français langue étrangère souffrait d'une grande frustration. Le manque de matériel didactique adéquat aux besoins des apprenants, le manque de formation continue des personnes qui se trouvent en situation d'enseignement aux adultes ainsi que l'insuffisance de publications dans ce domaine rendant les conditions d'application ou d'implication de l'enseignement du français fort compliquées et difficiles.

De leur côté, les apprenants semblaient perturbés et désorientés lors des activités que je leur proposais. Par exemple, lorsque je leur demandais de lire un texte en français, leurs difficultés, face à la lecture en langue étrangère semblaient être liées non seulement aux problèmes de vocabulaire, mais en plus à une méconnaissance de l'aspect socioculturelle. En outre, les élèves possèdent une attirance, une indifférence envers la lecture en langue étrangère. Cette attitude générale intervenait chaque fois qu'ils étaient confrontés à une tâche dont l'enjeu était la compréhension d'un texte.

Il m'est alors venu à l'idée de faire acquérir LE par le biais de contes populaires, ce qui aiderait à résoudre une partie du problème posé. Cette intégration de contes créerait les intérêts spécifiques qui deviendront un facteur à considérer sur les structures affectives des apprenants lecteurs. En étant conscients de pouvoir raconter l'histoire qu'ils connaissent déjà dans une autre langue, ils seraient plus motivés à apprendre cette langue.

D'ailleurs, la langue nationale intègre de nombreux mots français (l'héritage colonial). Il n'existe pas deux termes dont les représentations en français et en khmer (la langue nationale du Cambodge) soient identiques, et à fortiori deux phrases qui soient traduisible mot à mot. Il est donc essentiel pour l'étudiant cambodgien d'être au moins bilingue, si ce n'est trilingue.

La limite

Cette étude se limitera aux besoins particuliers des apprenants cambodgiens en situation très défavorable d'apprentissage de la langue. Comme le travail et l'observation sur le terrain ne faisaient pas parti de la méthodologie de recherche ici, cette synthèse serait un objet à l'expérimentation qui laisserait une ouverture

aux discussions entre des professionnels intéressés dans le domaine. Cette synthèse ne se veut qu'un point de départ pour modifier lentement mais progressivement l'enseignement des langues étrangères aux adultes au Cambodge et, si possible, ailleurs où le français s'apprend dans un contexte semblable.

Passer de l'autre côté est toujours un défi pour découvrir une nouvelle face des choses en les considérant comme un nouveau point de vue et des remises en questions des pratiques et des théories quelconques mènent au changement, sources de rénovation et de développement. Le présent travail vise ceux qui oeuvrent dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère aux adultes au Cambodge et ceux qui s'y intéressent. On ne tente pas de résoudre tous les problèmes encourus mais les plus évidents à la réalité cambodgienne.

Les suppositions

Dans cette activité de recherche nous supposons que tous les écrits sélectionnés pour appuyer notre travail soient pertinents. Nous supposons également que tous les éléments choisis parmi les écrits correspondent à la réalité cambodgienne, en nous basant sur nos expériences personnelles dans ce domaine, auprès des étudiants des filières francophones dans le pays.

Les étapes du travail et la méthodologie

Pour atteindre les objectifs poursuivis dans le cadre de mes études, j'aimerais faire une synthèse des travaux récents qui traitent des méthodologies de l'enseignement des langues secondes. Ce travail de synthèse permet d'en faire ressortir les divers aspects de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères et nous renseigne mieux sur l'évolution de ce domaine particulier à la

recherche et à la pratique de classe. Tout en tenant compte des besoins spécifiques des apprenants adultes, les pages qui suivent ont pour but d'assurer que l'enseignement de la langue réponde aux besoins des apprenants adultes cambodgiens, en accordant une place prépondérante et importante au travail dans de nombreux pays d'Asie, d'Afrique et d'Amérique de la professeure BILASH Olenka de l'Université de l'Alberta et à sa réflexion sur les méthodologies de recherche les plus adéquates relatives à l'enseignement des langues étrangères.

En premier lieu, nous tentons de présenter les principes de B-SLIM (Bilash's Second Language Instructional Model). L'enseignement des langues étrangères aux adultes que l'auteure de ce modèle d'enseignement de LE tenait à cœur constitue le cœur même de nos activités ici. Ces principes sont l'aboutissement d'un travail enrichis d'innombrables expériences de l'auteure, non seulement sur le plan de l'élaboration de programmes, de matériel didactique, de la recherche et de la formation des professeurs mais aussi de la salle de classe elle même.

En deuxième lieu, nous essayons d'intégrer ces principes à l'application pédagogique des contes populaires cambodgiens. L'adaptation et la traduction des contes en langue cible seront fait en tenant compte du niveau d'apprentissage et de la situation pratique en salle de classe. Les directives ou les consignes pour les enseignants ainsi que les apprenants seront suivis par les activités proposées pour faire travailler les contes en question. Tout en se basant sur le B-SLIM, la question de vocabulaire dont il faut privilégier l'enseignement en particulier, sera abordée largement pour découvrir un nouveau moyen de faire acquérir le nouveau vocabulaire et la structure en LE. Le type de textes à utiliser en classe et l'importance de la mémoire associée aux stratégies d'apprentissage sont aussi au centre de nos préoccupations ici.

Modèle d'enseignement de la langue étrangère de Bilash ou le B-SLIM (Bilash's Second Language Instructional Model)

Un modèle de centration sur l'apprenant

Dans son modèle d'enseignement de langue seconde, Bilash, une chercheure dans le domaine de la didactique des langues étrangères à l'université de l'Alberta a regroupé les éléments paraissant indispensables pour faire acquérir des compétences en langue étrangère. En se basant sur ses nombreuses recherches et sessions de formations des professeurs, notamment son travail avec les étudiants canadiens et étrangers, l'auteure a développé les concepts de son model pour aider les enseignants de langues au Canada et ailleurs. De plus, la prise de conscience des situations de communication, y compris la culture de la langue cible est intégrée de façon à considérer dans ce modèle avec la flexibilité dans le contact authentique. En outre, les stratégies utilisées par les étudiants dans l'acquisition et l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère comportent bien des implications méthodologiques. L'attitude positive envers la langue cible est également un des facteurs à ne pas négliger. L'auteure a révélé que l'écriture, une des compétences langagières, peut jouer un rôle aussi important que la lecture et l'écoute dans l'environnement communicatif et interactif de l'apprentissage de la langue. Elle n'a pas oublié d'intégrer les faits ou l'information que traite la langue et les formes de cette langue en question. Grâce à ces études, nous sommes mieux renseignés sur le rôle de l'enseignant ainsi que celui de l'apprenant et sur le poids relatif de divers facteurs cognitifs et affectifs intervenant dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous essayons de voir dans la première partie de ce chapitre, la question de la méthodologie du modèle de l'enseignement de langues étrangères de Bilash,

comment cette méthodologie s'inscrit dans un mouvement de centration sur l'apprenant.

D'abord, qu'est- ce le B-SLIM? D'où vient cette méthodologie et quel est son intérêt dans le contexte d'apprentissage des langues étrangères en général, et dans celui du Cambodge en particulier?

Le B-SLIM a été créé et développé par la professeure BILASH Olenka (2000) de l'université de l'Alberta dans le but de répondre aux besoins méthodologiques et pratiques des enseignants et des apprenants à l'endroit où les autres méthodologies et théories semblent montrer leurs lacunes face à la réalité de nombreuses pratiques en salle de classe. Bilash souligne que les professeurs des langues étrangères devraient avoir un guide commun qui les aide à discuter de leur pratique de classe. En plus, ils ont besoin d'un modèle pouvant le guider dans leur préparation de leçon, les consignes utilisées, leur façon d'enseigner et le déroulement de l'apprentissage des élèves. D'ailleurs, le modèle serait une ressource de développement, un document à consulter dont les enseignants de LE auraient besoin pour bien comprendre le processus d'apprentissage de LE. Ce modèle devrait faire le lien entre la pratique et la théorie.

Dans ses grandes lignes, le B-SLIM comporte, en cinq parties dont chacune regroupe des éléments qui couvrent la connaissance de la langue c'est-à-dire la/les cultures (il y a la Culture avec C majuscule et la culture avec c minuscule qu'on verra dans les chapitres suivants) et la compréhension de l'écoute en mettant l'accent sur la prononciation, le vocabulaire la grammaire et les savoir-faire.

Les cinq parties sont : le plan et la préparation; la saisie des données (la rétention) (comprehensible input); l'assimilation (intake) dont deux sous-parties sont à savoir la saisie (getting it) et l'utilisation (using it); l'output (les savoir-faire

ou la performance) et l'évaluation, y compris l'évaluation formative et sommative qui vont permettre aux enseignants et enseignantes de décider ce qu'ils devraient faire après (voir figure 2 à la page 40).

Le plan et la préparation

Né d'une certaine désaffection à l'endroit des méthodes et de l'enseignement des langues étrangères, le modèle de cette auteure nous amène, en tant que praticiens, à s'interroger au préalable sur divers phénomènes tels que l'aptitude de l'étudiant, sa motivation, son style d'apprentissage, les facteurs de sa personnalité, etc. Le temps de planification et de préparation alors doit être incomparablement long par rapport au temps de l'activité même, étant donné la réflexion significative et profonde qu'il faut faire pour déterminer quoi enseigner et pourquoi. Cette réflexion nous aide à créer et à choisir des activités et des textes qui correspondent aux objectifs du programme et aux intérêts des apprenants en plus être d'intéressants et authentiques tout en tenant compte de la réalité de la salle de classe et de la situation de communication.

Pour encourager les étudiants dans la classe de langue, il est nécessaire de rendre les élèves conscients du fait que certaines activités seront difficiles à réaliser, cependant elles sont importantes pour leur apprentissage d'une langue étrangère. Par exemple, l'apprentissage de la grammaire française, une activité qui souvent provoque la frustration chez la plupart des apprenants dont la première langue est loin d'être semblable au français, ne se ferait probablement pas avec enthousiasme. Cependant, la conscientisation des élèves à ce qu'apporte la grammaire dans leur apprentissage de l'écrit et de la compréhension peut leur servir de motivation intrinsèque face à une tâche difficile à accomplir.

C'est toujours dans le souci de bien enseigner, que l'auteure nous amène à être minutieux dans la préparation et la planification des leçons, deux étapes qu'elle juge primordiales. Elle a divisé son modèle de planification en deux processus de déroulement des leçons : ce qu'elle appelle «le plan de leçon» (plan lesson) et «la séquence des leçons» (sequence lesson). Le plan de leçon comprend les activités et le matériel pour faire réellement participer des apprenants pendant les heures de cours. Le choix des activités devrait se faire en fonction du programme et le matériel choisi au préalable et ces activités devraient être intéressantes et authentiques.

L'apprentissage est un long processus. Comme le mentionne souvent la professeure, c'est un processus continu, complexe et constant qui demande autant de persévérance que de patience. Ce processus spiral tient compte de ce qu'on enseigne aujourd'hui, de ce qu'on a enseigné hier et aussi de ce qu'on enseignera demain. Chaque leçon n'est pas nécessairement construite de façon linéaire avec un certain nombre d'activités successives. Le plan de leçon réfère donc à l'ensemble d'activités que l'enseignant pourrait imaginer non pas pour une seule journée d'enseignement mais pour toute la semaine voire le trimestre et toute la durée du programme entier.

La séquence de leçon (sequence lesson), par contre, est l'ensemble des activités d'une leçon dans le temps. Un exemple concret pourrait illustrer cette idée. Dans une leçon de grammaire où l'on veut enseigner le passé composé, l'enseignant peut commencer aujourd'hui avec les verbes conjugués à l'aide de l'auxiliaire avoir. Ensuite, il pourrait reprendre la suite de cette leçon plus tard (demain ou après demain) en y ajoutant les verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire être, le cas des verbes pronominaux et ainsi de suite. Cette reprise pourrait faire partie de la révision de la leçon précédente dépendant de la réflexion sur les

stratégies d'enseignement qu'on aurait fait afin de répondre aux questions « Quoi enseigner? et Pourquoi? ».

La saisie compréhensible (Comprehensible input)

Dans cette étape de la saisie compréhensible des nouvelles connaissances, l'enseignant devrait partir de ce que les élèves connaissent déjà pour intégrer des nouvelles idées ou connaissances, de nouveaux concepts, et des stratégies d'apprentissage.

Il y a 15 éléments qu'on doit véhiculer durant la saisie compréhensible :

1- La connaissance de langue (Language Awareness) est un syllabus où s'inscrit le contenu de la langue, les habilités langagières, le style de l'éducation et les opportunités méta cognitives, qui reflète sur le processus d'acquisition langagier, l'apprentissage et l'utilisation de langue en question. Tout cela devrait être complètement intégré dans des objectifs du programme de langue et enseigné en classe en fonction des besoins réels des apprenants (Bilash, & Tulasiewicz, 1995, p.49).

2- La compréhension de l'écoute : Susan M. Bacon (1995) souligne que l'écoute fait partie de la communication. L'être humain utilise les oreilles pour écouter le son ou le signal formé à l'oral. Cependant, cet appareil, tout comme les autres, se limite à des sons ou des signaux courants avec lesquels on se familiarise dans un temps convenable. Lorsqu'il s'agit de signaux en langue étrangère, la personne qui écoute semble bloquer ou incapable de réorganiser un message à partir du signal très déformé par rapport aux sons dans sa langue maternelle. Il n'est pas surprenant d'entendre se plaindre les élèves de leur manque de compréhension

lorsqu'ils doivent écouter les énoncés avec lesquels ils sont peu familiarisés, car la langue en question n'est pas utilisée exclusivement dans la salle de classe; en effet, on utilise souvent la langue maternelle pour donner des conseils, des éclaircissements ou des explications. L'écoute en classe doit préparer les élèves à l'écoute réelle. Pour préparer les élèves à l'écoute réelle, il faut connaître le processus de l'écoute. C'est un processus au cours duquel la reconnaissance des sons, la connaissance du lexique, la syntaxe et les marques discursives interagissent tous les uns avec les autres.

3- La prononciation : cet aspect de l'oral est une compétence importante et difficile pour les apprenants de langues étrangères. Avant de parler une langue seconde ou étrangère, ils s'assurent d'être à l'aise de prononcer les sons de cette langue. Kwangsaward, (2000) propose que ce type de pratique de la prononciation en langue étrangère puisse se faire fréquemment avec le rythme et l'intonation en contexte en travaillant devant le miroir pour voir comment les articulateurs de la bouche forment des sons ainsi que les formes de visage et en pratiquant de courts dialogues, des contes, des chansons selon l'âge des apprenants.

4- Le vocabulaire : L'apprenant d'une langue étrangère reconnaît que les mots sont essentiels, et le manque de ces derniers mène au sentiment de frustration ou d'insécurité. Il y a deux types de vocabulaire : le vocabulaire actif réfère aux mots que les élèves connaissent et comprennent. Ils peuvent bien les prononcer et bien les utiliser à l'oral et à l'écrit. Le vocabulaire passif est ce que les apprenants reconnaissent et comprennent lorsqu'ils paraissent en contexte, mais ils ne peuvent pas les utiliser correctement. Il est essentiel de limiter le vocabulaire à introduire à chaque fois. Si trop de mots sont abordés en une seule fois, les élèves auront trop d'effort à faire et se déprimeront.

5- La grammaire : Certains étudiants arrivent à communiquer dans leur langue étrangère sans pouvoir en expliquer les règles de grammaire. Cependant, d'autres semblent frustrés d'apprendre une langue sans en apprendre des règles de grammaire. Pour ces derniers, ayant un style d'apprentissage analytique, une didactique adaptée à leurs besoins, devrait encourager la conception du code de la langue dans le processus de leur acquisition. Admettons qu'un programme de grammaire n'est pas un but comme tel mais doit être considéré comme une activité qui s'intègre dans l'ensemble d'un cours de langue dont l'essentiel est de présenter à l'apprenant des documents authentiques. La compréhension de documents mènera l'apprenant à s'approprier au fur et à mesure une grammaire de l'emploi et à acquérir implicitement les règles du code linguistique de la langue étrangère.

6- Les situations/la fluidité : Apprendre une langue étrangère c'est apprendre à développer progressivement les habilités à utiliser plus couramment ou avec plus d'aisance, cette langue en question dans divers contextes ou situations de communication. Les étudiants devraient apprendre à relier la langue apprise au sens social et à l'utiliser comme le moyen véhiculaire pour l'interaction sociale.

7- La culture : La culture avec le ‹ c › minuscule renvoi à la culture quotidienne de la vie de tous les jours, par exemples les gestes, les comportements, les costumes ou les habits, la nourriture, le loisir. Ce sont de petites choses qui sont pourtant importantes pour bien comprendre le message transmis par le locuteur natif.

La Culture avec le ‹ C › majuscule réfère à l'histoire, la géographie, la littérature, l'art, la peinture et la musique. La langue est un aspect culturel, lorsqu'on apprend une langue étrangère on acquière implicitement ou explicitement une certaine forme de culture (la culture ou la Culture) de cette langue en salle de

classe. La Culture peut être intégrée dans notre enseignement et pas nécessairement présentée à part.

8- Les stratégies d'apprentissage : Le mot «stratégie» selon le Dictionnaire actuel de l'éducation est un «ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique» (Legendre 1993). Paul Cyr (1996) définit la stratégie comme étant des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales, conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes, des habilités cognitives ou fonctionnelles, et aussi de technique de résolution de problème observable chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage. En général, l'expression stratégies d'apprentissage désigne un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir (input), intégrer (intake) et réutiliser (output) la langue en question. Ces stratégies peuvent être caractérisées par de simples techniques qui deviennent des automatismes lorsque ces techniques permettent d'atteindre régulièrement des objectifs. Elles peuvent être variées en nombres et en fréquence d'utilisation selon les individus. En langue étrangère, les stratégies d'apprentissage sont de trois niveaux. D'abord, les stratégies méta- cognitives consistent à réfléchir sur le processus de l'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser les activités d'apprentissage, à s'auto-évaluer et à s'auto-corriger. Ensuite, les stratégies cognitives permettent aux apprenants d'interagir avec la matière d'étude, de manipuler la langue cible pour résoudre un problème quelconque ou d'utiliser cette langue pour accomplir une tâche d'apprentissage. Ces stratégies se traduisent par l'attitude de pratique de la langue en question : la traduction, la mémorisation, la prise de notes, la révision, le résumer, l'inférence ou l'induction, etc. Enfin, les stratégies socio-affectives se manifestent par l'interaction avec le

locuteur natif ou les pairs pour favoriser l'application de la langue cible (Paul, 1996 : 41-57).

9- Les faits /les informations : Dans la perspective de l'approche communicative, l'enseignement doit mettre les apprenants dans l'interaction en langue cible à travers des situations réelles. Il tente de relier la langue apprise en salle de classe avec la langue en dehors de celle-ci. Répondant aux lacunes de certaines méthodes dans cette direction, Bilash (1998) suggère qu'il faille favoriser l'habilité de communication des étudiants en langue étrangère en introduisant la langue courante du monde extérieur dans la salle de classe à travers les activités de jeu de rôle, de simulation et de résolution. Le professeur devrait parler la langue <authentique> qui est acceptable dans la classe. S'il n'est pas possible de l'utiliser, il devrait utiliser le matériel authentique. En plus le professeur devrait insister sur le sens dans son enseignement afin qu'il puisse faire acquérir les habilités de décortiquer la langue en question tant à l'oral qu'à l'écrit. Des étudiants devraient avoir les occasions d'exprimer leurs propres idées ou opinions. de ce fait, l'enseignement devrait favoriser le travail coopératif dans les groupes des apprenants afin de permettre aux élèves, même les plus timides de participer activement dans le processus d'apprentissage.

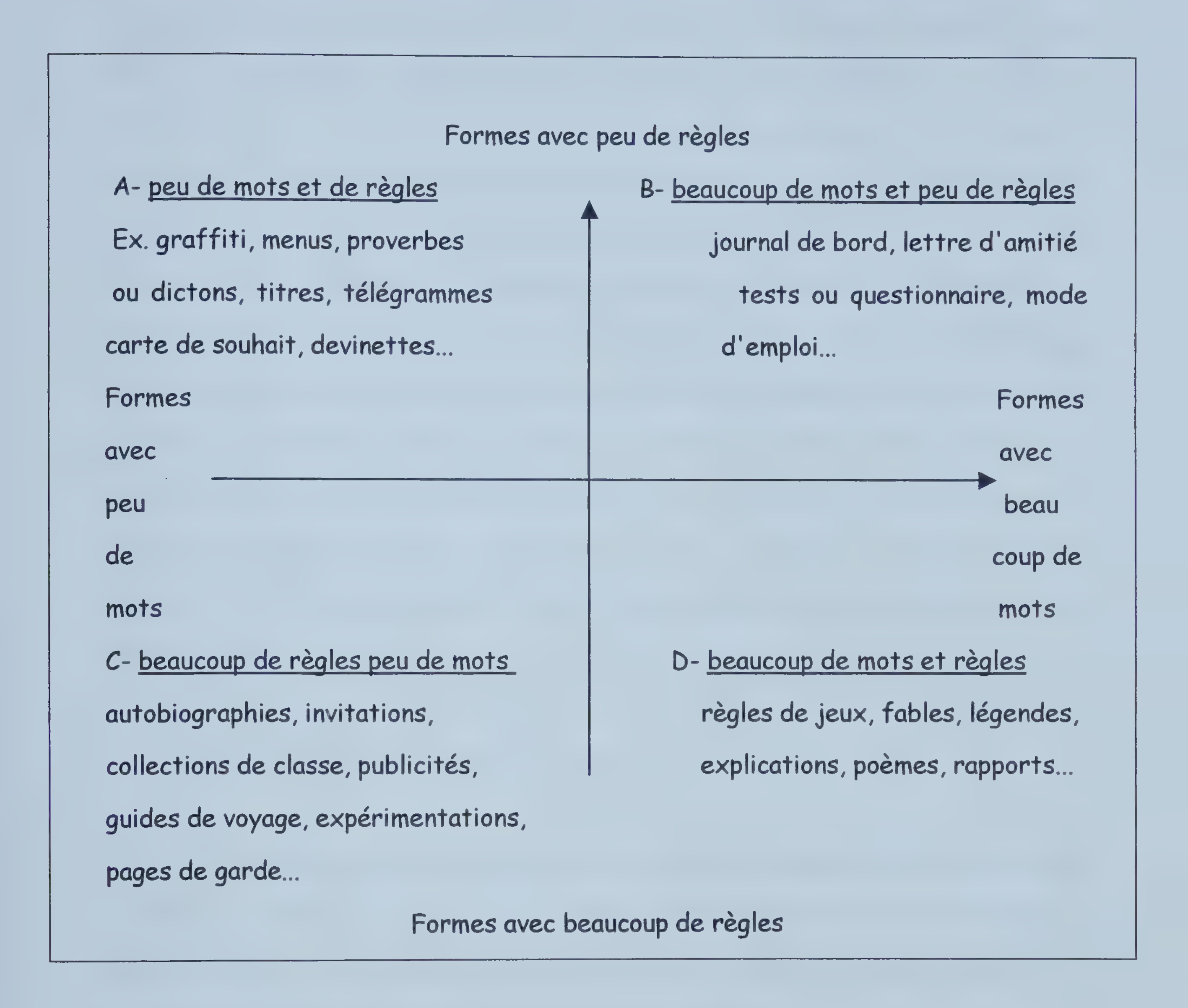
10- Les formes de textes à lire : Le choix des textes à proposer aux apprenants est une clé importante pour la réussite en lecture (Bilash, 2000). On devrait accorder une bonne partie de préparation au choix de textes à lire. Les textes choisis par le professeur devraient présenter une langue que l'on utilise dans la communication réelle. Autrement dit, il s'agit d'un rapport entre les documents choisis et les lecteurs- apprenants. En outre, le professeur doit tenir compte des aspects formels d'un texte à lire qui pourraient rendre ce texte plus difficile pour les étudiants en langue étrangère ne possédant toujours pas une

compétence linguistique suffisante (par exemple la syntaxe : plusieurs phrases complexes). Bilash présente, selon la gradation de difficultés, les diverses formes qui nous aide à choisir un texte à travailler en salle de classe de langue seconde ou étrangère (Voir figure 1, page 36).

11- Lecture : Dans la préparation de la lecture, il serait idéal d'avoir une discussion, en grand groupe, sur les expériences et les connaissances qui relèvent du sujet à apprendre, avant d'entreprendre la lecture. Cette discussion permettrait le partage ou le rappel des connaissances, l'amorce de certains concepts et suppositions relatifs aux informations contenues dans le texte. L'enseignant pourrait présenter le vocabulaire clé et ou les structures difficiles avant de demander aux apprenants d'accomplir la tâche de lecture. En général, cette tâche commence par des prédictions ou des activités d'orientation. Ces activités pourraient se faire en grand groupe ou avec la classe entière, avec les pairs ou individuellement dépendant du degré de difficulté du texte. Après la lecture, on devrait poursuivre la compréhension et la perception des étudiants.

12- L'écriture en FLE : Bilash (1998) note que la compétence de l'écriture est un élément fondamental pour atteindre des objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère. La forme de la langue écrite est différente de celle de l'oral. On ne transcrit pas ce qu'on parle lorsqu'on écrit. France H-Lemonnier et Lionel Guimont (1995) a conclu dans leur recherche sur le processus d'écriture que l'enseignement de celle-ci est une tâche raffinée et représente un défi pédagogique. Cette tâche demande un grand effort constant et assiduité de la part des étudiants. Pour sa part, le professeur consacre un somme d'effort considérable. Il s'agit d'une autre forme de communication que l'on n'entend pas souvent à l'oral et qui serait complètement nouveau pour les étudiants en langue étrangère. L'aide de l'enseignant est indispensable surtout au niveau débutant.

Figure 1 : **Les quadrants- gradations de formes (Bilash Olenka, 2000)**



Le professeur devrait structurer son plan de telle sorte qu'il puisse assurer que chaque apprenant reçoit le support dont il a besoin. Les structures dans la notion de progression forme- règle (figure 1) pourraient aider les enseignants dans la préparation de cette tâche.

13- L'attitude positive : L'attitude est habituellement définie comme étant une disposition à l'égard de quelqu'un ou de quelque chose, un ensemble de jugement qui pousse à un comportement (Petit Robert). En langue étrangère, il peut s'agir de croyances de l'élève au sujet de son rôle dans l'apprentissage, de ce qui lui plaît ou non, de son accord ou désaccord. Certains apprenants de LE peuvent comprendre l'idée selon laquelle ils sont responsables de leur propre apprentissage. Cependant, pour la plupart des étudiants cambodgiens, cette idée est tout à fait étrangère. Par conséquent, ils dépendent trop du professeur ou attendent que l'apprentissage vienne de soi sans faire assez d'effort de leur part. L'apprentissage est un processus actif et constructif qui se produit en établissant de liens entre les nouvelles informations et les connaissances intérieures. Il concerne autant les croyances en matières d'études des élèves et leur rôle dans ce processus que les pratiques pédagogiques des enseignants. Il faut souligner, en outre, que la motivation de l'élève détermine le degré de participation et de persistance dans son apprentissage.

L'assimilation et la rétention (Intake)

L'assimilation réfère aux temps et processus d'apprentissage. Reconnaître que l'élève ne pourra pas capter, en un seul coup, toutes les connaissances pendant la saisie (input) où le professeur introduit diverses activités, le praticien devrait s'assurer que l'apprenant fasse deux choses importantes :

1- Saisie (getting it)

Premièrement, l'apprenant doit comprendre ce qu'il est en train d'apprendre. Le rôle de l'enseignant dans cette étape de la saisie est nécessaire. Il doit faire la révision sur ce qu'il a déjà fait en classe, fragmenter l'apprentissage en petite

partie ou séquence et structurer les activités de façon à aider l'élève à «assimiler» ou à retenir l'information. Le temps alloué pour «assimiler» un concept varie d'un apprenant à l'autre.

2- Utilisation (using it)

Ensuite, l'apprenant d'une langue étrangère doit avoir des occasions de pratiquer sa saisie compréhensible. Pour ce faire, il traverse un stade où il apprend à l'utiliser (using it). À ce stade, l'enseignant doit créer diverses activités pour que les élèves pratiquent la langue cible dans un environnement sécuritaire et confiant. De plus, les activités d'assimilation varient en difficulté et en complexité. Elles sont parmi les plus difficiles à créer.

Alors que les activités de l'utilisation (using it) pourraient être communicatives de nature, les activités de la saisie ne le sont pas toujours (Kwangsaward, 2000 : 37-38). Elles peuvent aussi inclure des exercices de pratique structurés (skill-drill).

La réutilisation (L'output)

La phase de réutilisation (output) permet à l'apprenant, une fois intégrée, d'appliquer tous les aspects linguistiques (touts les catégories de saisie compréhensible) tant à l'oral qu'à l'écrit. Les activités de réutilisation devraient être personnelles et créatives. On peut avoir comme activités ce qu'on appelle un «projet final» : la préparation d'un plat, la présentation d'un menu, d'un horaire, d'une carte, d'un reportage à la radio ou la création d'un journal, la rédaction d'un essai ou d'une histoire, etc.

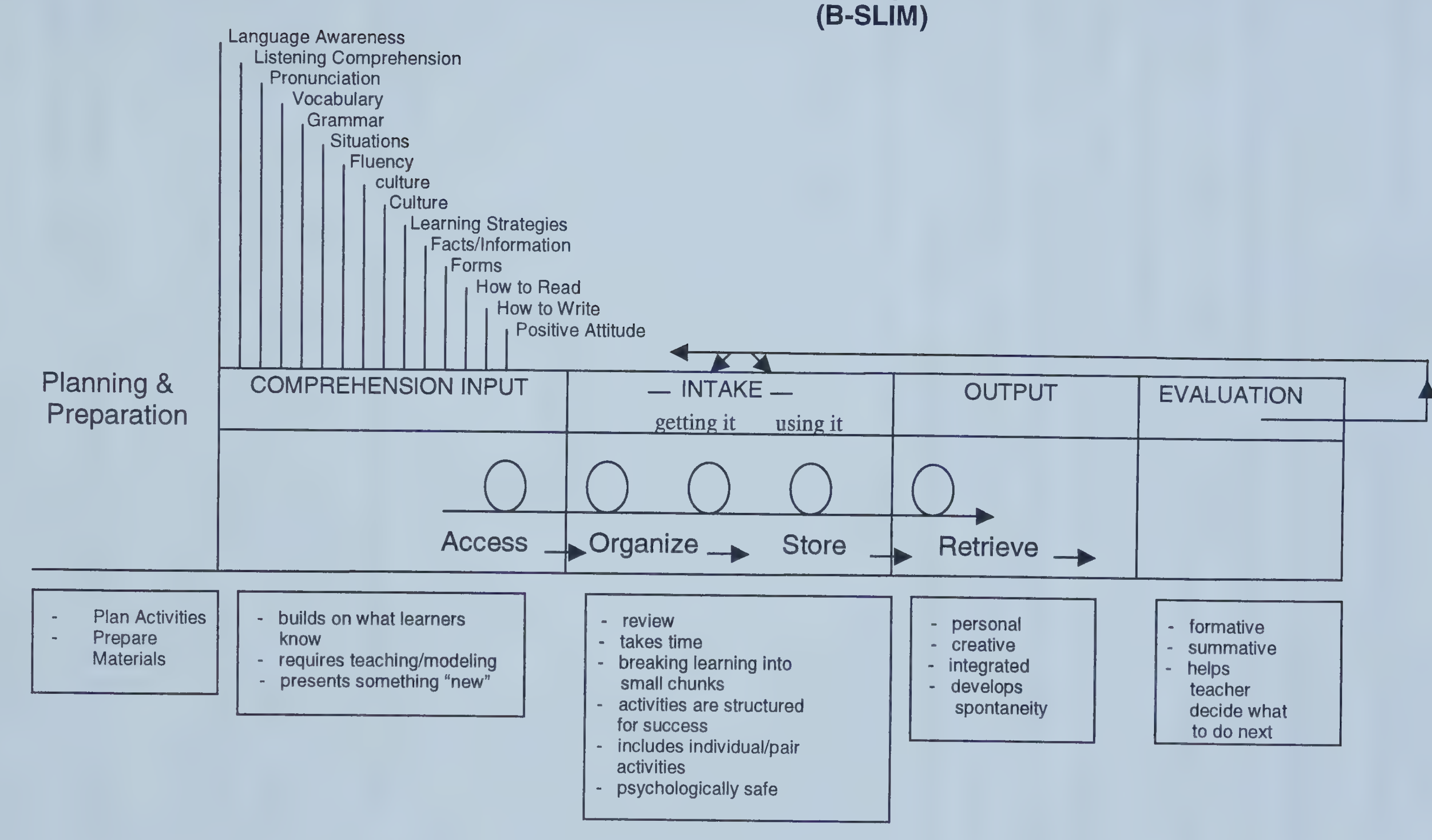
L'évaluation

Pendant la phase d'évaluation, l'enseignant rassemble et analyse les données de telle sorte qu'il puisse prendre la décision sur ce dont l'élève a besoin d'apprendre à l'étape suivante et comment le lui faire acquérir. On pourrait aussi, tout au long de cette phase d'évaluation, réfléchir sur son enseignement et, s'il y a lieu, ajuster son propre style d'enseignement. Dans son parcours quotidien, l'enseignant utilise l'évaluation formative formelle ou informelle et l'évaluation sommative pour enregistrer les résultats finaux, et commenter la progression et la performance à long terme de l'apprenant, et cela durant tout le semestre ou l'année scolaire. Les termes d'évaluation formative et d'évaluation sommative ne sont pas contradictoires. Ils désignent des méthodologies et des pratiques particulières d'évaluation qui se complètent l'une l'autre. Pendant l'année scolaire, l'évaluation est dite formative alors que l'évaluation sommative se trouve généralement à la fin du cours ou du programme d'études. La première demeure de la responsabilité de l'enseignant puisqu'elle se veut une aide pédagogique qui vise la régulation et la progression des apprentissages. La deuxième consiste à faire des bilans pour des prises de décisions d'ordre administratif.

Donc, en cours d'apprentissage les jugements de l'enseignant et ses décisions sont dans l'ordre de l'évaluation formative et au terme des apprentissages ou au moment de faire un bilan synthèse, les décisions de l'enseignant doivent prendre en compte les données de l'évaluation formative et les données de l'évaluation sommative. L'importance est de s'assurer qu'il n'y a pas d'écart entre les jugements basés sur les deux types de données et que les données de la dernière confirment celles recueillies en évaluation formative. Ces deux fonctions de l'évaluation sont essentielles et leur harmonisation dans les pratiques des enseignants est un but à poursuivre (Lussier et Turner, 1995).

Figure 2:

Bilash's Second Language Instructional Model (B-SLIM)



Un exemple d'exploitation d'un conte : consignes destinées aux professeurs

Le chapitre suivant porte surtout sur les questions pratiques et les réalités pédagogiques inspirées du modèle B-SLIM. Voici en somme les éléments du modèle B-SLIM qui sous- tendent l'enseignement de LE que nous proposons pour les étudiants universitaires cambodgiens.

Puisque le but principal de ma réflexion était de faciliter la compréhension du français LE par le biais de contes cambodgiens, le prochain chapitre présentera un conte original cambodgien et l'adaptation que j'y ai fait en tenant compte du niveau des étudiants universitaires. Ensuite, quelques activités qui tiennent compte des principes du modèle de B-SLIM, vont exploiter le conte présenté avec les consignes pour les professeurs.

Le Juge Lièvre

Note de Cambodge- Contact
Dans l'esprit des Khmers, le Juge-Lièvre est le prototype du bon juge, intègre et juste.
Il est lièvre parce que de telles qualités n'existe pas chez les humains et qu'on ne peut pas se moquer directement des fonctionnaires sans risquer de gros malheurs.
Les contes faisant intervenir le Juge- Lièvre démontre qu'il peut exister une justice non corrompue : Le Juge-Lièvre rend la justice qu'il ait reçue ou qu'il n'ait pas reçu de pot- de- vin...

Ce conte fait intervenir deux juges fonctionnaires qui vont se trouver ridiculises par la sagesse du Juge-Lièvre.

Deux amis, s'étant entendu, allèrent un matin tendre des pièges dans la brousse. L'un monta au sommet d'un arbre et posa un piège à prendre les oiseaux; l'autre déposa son piège au pied même de l'arbre Cela fait et bien fait, ils s'en allèrent de compagnie et rentrèrent chacun chez lui.

Dans l'après-midi, celui qui avait posé un piège à un oiseau vint, sans prévenir son camarade, voir si du gibier s'était fait prendre. Il trouva qu'un oiseau avait était été pris au lacet du piège posé par lui au sommet de l'arbre, et qu'un cerf avait été étranglé par le nœud coulant que son ami avait déposé au pied de l'arbre.

Il détacha le cerf et, l'ayant mis sur son dos, le monta au sommet de l'arbre et le mit à son propre lacet comme s'il y avait été pris naturellement et redescendant l'oiseau, il le plaça dans le piège de son ami. Ceci fait et bien fait, il rentra chez lui, attendant, comme il avait était convenu, que son ami vint le chercher pour aller de compagnie visiter les deux pièges.

L'ami vint, et tous deux allèrent dans la brousse. Arrivés au pied de l'arbre, celui qui avait posé son piège au sommet monta détacha le cerf qui s'y trouvait, redescendit et, chargé de sa prise qu'il plaça sur son cou, les pattes en avant, s'en alla chez lui.

L'autre, très surpris de voir qu'un cerf se trouvait dans un piège à oiseau, tendu au sommet d'un arbre, et de trouver un oiseau dans un piège tendu à ras le sol, dans l'herbe, réclama, cria et, finalement, alla porter plainte aux juges.

Pendant qu'il s'en allait conter son affaire au Juge Lièvre, son ancien ami, rentré chez lui, détachait les deux cuissots du cerf et les plaçait chacun dans un plateau. Cela fait et bien fait, suivi de sa femme, il s'en alla aux maisons de deux juges que son ami n'avait point vus, et fit à chacun deux présents d'un morceau de cerf qui lui était destiné, en prenant soin d'offrir le plus beau morceau au premier juge.

Le Juge Lièvre fit citer le plaignant et l'autre partie au tribunal pour le lendemain matin.

Le lendemain, vers la troisième heure du jour (neuf heures du matin), les deux parties se trouvaient au tribunal avec les deux juges auxquels le défendeur avait fait des présents. Seul le Juge Lièvre manquait, mais comme on l'attendait, il arriva.

Le chef du tribunal lui dit : « Eh! Sauphéa Tonsai (Juge Lièvre), d'où vient que vous être ainsi en retard ? »

Le Juge Lièvre répondit : « Je suis en retard par ce que je me suis intéressé à voir des poissons Kranh qui montaient sur un arbre Krasaing et qui en mangeait les fleurs. Le fait est assez ordinaire pour que, le voyant, je me sois arrêté un moment pour le voir. »

Un des juges demanda, d'un air méprisant : « Vous avez donc eu, Juge Lièvre des anêtres qui ont vu des poissons monter dans les arbres et en manger les fleurs ? »

Le Juge Lièvre répondit : « Et vous, ô ! Juge intelligent, dont l'esprit est subtil, avez-vous eu beaucoup d'aïeux qui aient vu un cerf s'aller faire prendre à un piège tendu au sommet d'un arbre? »

On rit beaucoup de la réponse du Juge Lièvre et de la malice avec laquelle il avait procédé pour amener le juge à poser une question qui lui permit de la faire.

Et la sentence fut équitablement rendue dans ce procès de cerf pris à un piège posé au sommet d'un arbre.

A ce moment, un de ceux qui étaient là, posa cette question au conteur : « Le Juge Lièvre n'avait donc pas reçu de présent! »

Le conteur répondit : « Le juge Lièvre avait reçu du plaignant l'oiseau qu'il avait trouvé dans son piège à prendre les cerfs»

****

Le Juge Lièvre

(Texte adapté au niveau faux débutant ou intermédiaire)

Un matin, deux amis sont d'accord pour aller ensemble tendre des pièges dans la brousse. L'un monte au sommet d'un arbre et pose un piège à prendre des oiseaux. L'autre dépose son piège au pied même de l'arbre. Cela fait et bien fait, ils s'en vont de compagnie et rentrent chacun chez lui.

Dans l'après midi, sans prévenir son camarade, celui qui avait posé un piège à oiseau, vient voir un animal s'est fait prendre. Il trouve un oiseau au piège posé par lui au sommet de l'arbre et un cerf au piège posé par son ami au pied de l'arbre. Il détache le cerf, le monte au sommet de l'arbre et le met à son propre lacet comme s'il y était pris naturellement. Puis, il redescend l'oiseau et le place dans le piège de son ami. Ceci fait et bien fait, il rentre chez lui et attend, comme prévu, que son ami vint le chercher pour aller ensemble visiter les pièges.

L'ami vient, et tous les deux vont dans la brousse. Très surpris de voir qu'un cerf se trouve dans un piège à oiseau au sommet d'un arbre et qu'un oiseau dans celui au plus près du sol, notre ami réclame et crie. Il va finalement porter plainte aux juges.

Pendant qu'il s'en va conter son affaire au Juge Lièvre, l'autre qui a mis son piège au sommet de l'arbre, rentre chez lui avec le cerf. Il détache les deux cuissots du cerf et les place chacun dans un plateau. Ceci fait et bien fait, il s'en va avec sa femme aux maisons des deux juges. Il fait cadeau à chacun des deux juges d'un morceau de cerf.

Le Juge Lièvre fait citer le plaignant au tribunal pour le lendemain matin.

Le lendemain, vers neuf heures du matin, les deux parties se trouvent au tribunal avec les deux juges auxquels le défendeur rend visite secrètement hier. Seul le lièvre manque. Au bout d'un moment, il arrive très en retard.

Le chef du tribunal lui demande : « Eh! Sophéa Tonsaï, d'où vient que vous êtes ainsi en retard? »

Le Juge Lièvre répond : « Je suis en retard par ce que je m'intéresse à voir des poissons Kranh qui montent dans un arbre Krasaing pour manger ses fleurs. Le fait est extraordinaire et je m'arrête un moment pour le voir. »

Un des juges demande d'un air méprisant : «Vous avez donc eu, Juge Lièvre, des ancêtres qui ont vu des poissons monter dans les arbres et en manger les fleurs ? »

Le Juge Lièvre répond : « Et vous, ô juge intelligent et génial! Avez- vous eu beaucoup d'aïeux qui ont vu un cerf se faire prendre à un piège tendu au sommet d'un arbre? »

Tout le monde rit beaucoup de la réponse du Juge Lièvre et de sa maligne procédure qui amène le juge à poser cette question.

Et la sentence est équitablement rendue dans ce procès, mais qu'est ce que le Juge Lièvre reçoit comme présent? Lui, il a reçu du plaignant l'oiseau qui se trouvait dans le piège à prendre les cerfs.

****

Quelques activités d'exploitation du conte qui tiennent comptent des principes du modèle B-SLIM

I- Les histoires trouées

Les objectifs

Le but de cette activité est d'activer des connaissances intérieures des apprenants. En leur laissant remplir de différentes parties manquant de l'histoire on pourrait stimuler leurs idées créatives. À partir de leurs propres mots et expressions à l'écrit et à l'oral (lors de la discussion sur la nouvelle version de l'histoire et celle de l'original), l'enseignant pourrait, dans cette étape de la saisie compréhensible (voir le modèle B-SLIM page 30), construire le cheminement pédagogique sur ce que les étudiants connaissent déjà pour faire intervenir de nouvelles idées ou connaissances, de nouveaux concepts et des stratégies. L'enseignant pourrait modeler son cheminement en fonction des objectifs qu'il fixe au préalable. Par exemple, on pourrait, à partir de cette activité, travailler sur divers aspects linguistiques : l'utilisation du temps passé (le passé- composé ou l'imparfait), le temps composé (l'auxiliaire être ou avoir), l'utilisation appropriée des mots connus, la prononciation, l'écoute...

Le déroulement

Diviser la classe en cinq groupes et remettre à chaque groupe une copie de la même histoire de laquelle l'enseignant aura retiré une catégorie du conte : la catégorie retirée est différente pour chaque groupe. Dans le texte du premier groupe, il manque la situation initiale (Depuis le début jusqu'à « *chacun chez lui.* »), dans celui du deuxième, il manque l'événement déclencheur (« *Dans l'après midi...*

visiter les pièges. »), dans celui du troisième, la tentative (« *L'ami…morceau de cerf.*»), dans celui du quatrième, la résolution du problème (« *Le Juge Lièvre…. Au sommet d'un arbre?* ») et dans celui du dernier, la fin ou la morale de l'histoire (« *Tout le monde…* » jusqu'à la fin) Les équipes doivent combler la partie manquante dans leur texte. Puis, chaque équipe lit sa partie oralement. Enregistrer le tout et écouter l'enregistrement : cela donnera une nouvelle version de l'histoire. Lire ensuite l'histoire originale et amener une discussion sur les ressemblances et les différences existant dans la structure des phrases et l'expression entre l'histoire générée par le groupe et l'histoire originale.

II- Les caractéristiques des personnages et les relations qu'ils entretiennent entre eux

Les objectifs

On pourrait à travers cette activité, saisir la motivation des apprenants dans l'apprentissage d'un point grammatical : Les adjectifs qualificatifs et, ou cela est possible, le féminin des adjectifs en français. En choisissant l'analyse des caractéristiques des personnages dans l'histoire lue, comme sujet à discuter, on pourrait ainsi intégrer l'enseignement de la grammaire qui ne serait nécessairement pas l'enseignement d'une leçon comme telle. Là, encore, l'enseignant pourrait insister sur l'endroit où les besoins en nécessitent, en fonction du niveau des apprenants et des objectifs du programme.

La démarche

1- Écrire au tableau le nom du personnage principal et demander aux élèves les caractéristiques de ce personnage. Dans notre conte ici, nous n'avons pas le nom précis des deux personnages principaux, supposons donc le P1, l'ami qui pose son

piège au sommet de l'arbre et P2 l'autre ami qui tend son piège au pied de l'arbre. On pourrait écrire donc au tableau comme suit :

P1 : *Hypocrite, malhonnête…*

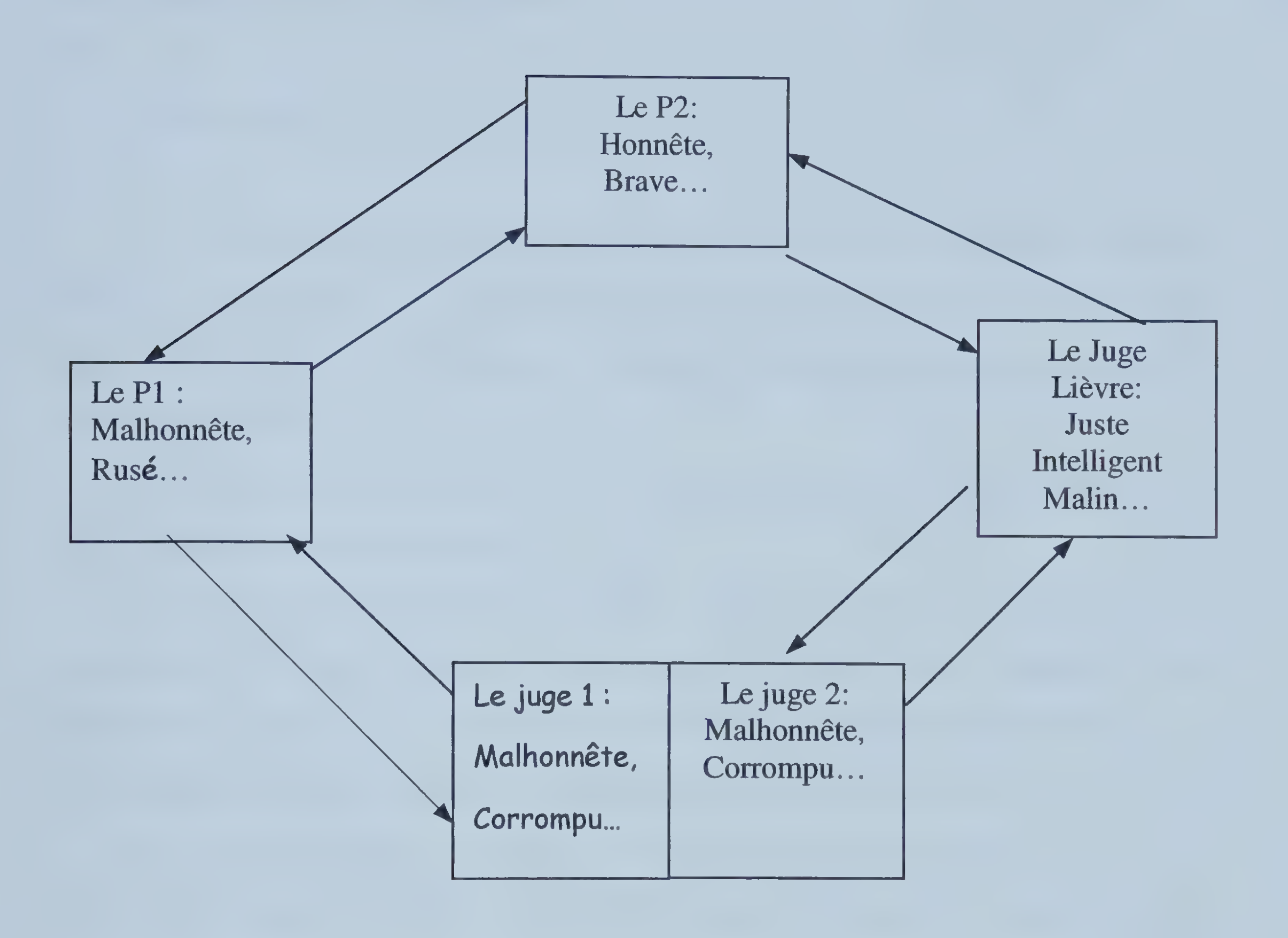
2- Demander ensuite aux élèves d'identifier les autres personnages et de les écrire à coté du personnage principal, selon leur relation entre eux, en laissant suffisamment d'espace pour écrire des informations (voir la figure 1). On pourrait avoir une liste des personnages suivante : *Le P1, Le P2, les deux juges et le Juge Lièvre.*

3- Leur demander quels sont les sentiments du personnage principal envers les personnages secondaires ou entre les personnages principaux eux même et écrire ces sentiments sur des flèches qui partent du personnage principal et vont vers chacun des personnages secondaires. Par exemple, sur la flèche qui part de P1 vers les deux juges on pourrait inscrire comme suit : *Confidentiel, flatteur…* ou encore sur la flèche qui part du P1 envers P2 : *Trompeur, malhonnête…*

4- Leur demander quels sentiments éprouvent les personnages secondaires envers le personnage principal et inscrire ces sentiments sur des flèches qui partent des personnages secondaires et vont vers le personnage principal. Par exemple, sur la flèche qui part des deux juges envers le P1, on pourrait avoir certains adjectifs qui qualifient leurs sentiments comme *favorables, bienveillants…*, Et la flèche qui part de P2 envers P1: *Franc, confient…*etc.

Dans l'histoire «Le Juge Lièvre», on pourrait avoir ce type de schéma qui représente les caractéristiques de chaque personnage et leur relation avec les autres, ci- dessous :

Figure 3 : **Schéma représentant les caractéristiques de chaque personnage et leur relation avec les autres**



III- La carte de récit

Les objectifs

On pourrait sensibiliser les apprenants aux diverses stratégies qui peuvent être utiles dans les transferts des connaissances. Le but de lecture ici, est, en général, de construire le sens du texte en LE. Pour aider les étudiants à atteindre

cet objectif, le rôle de l'enseignant doit consister à approfondir des aspects du texte qui paressaient inaperçu. En plus, celui-ci devrait encourager les élèves à employer les stratégies de lecture comme par exemple, faire des liens avec leurs connaissances, faire des inférences, etc.

La démarche

1- Faire appel à une analogie pour présenter la carte de récit. On peut comparer la carte de récit à une carte routière : la dernière guide un voyageur d'un endroit à l'autre, de la même façon qu'une carte de récit guide un lecteur du début à la fin d'une histoire.

2- Expliquer aux élèves que la carte de récit les aidera à mieux comprendre, retenir et apprécier les histoires.

3- Puis, on invite les élèves à remplir la carte de récit en expliquant les composantes du récit. Tout en reconnaissant l'histoire, leur demander de déterminer le «qui», le «où» et le «quand» du récit. Ensuite les élèves identifieront avec l'enseignant les autres parties du récit (le problème, la solution, etc.)

4- Enfin, expliquer aux élèves qu'on se sert de la carte de récit pour les histoires et non pour des textes informatifs. Vous les inciterez à l'utiliser lorsqu'ils lisent eux-mêmes une histoire, et particulièrement quand ils ont de la difficulté à la comprendre.

Figure 4 : Carte de récit

Qui ? (Les personnes ou les animaux les plus importants de l'histoire)

Les deux amis : P1 et P2

Où ? (L'endroit où l'histoire se passe)

Dans la brousse

Quand ? (Le moment ou l'histoire se passe)

Un matin

Quel est le problème ? (Le problème rencontre par le personnage)

La tromperie de P1 envers P2

Ce qui est arrivé ? (Ce que fait le personnage pour essayer de régler le problème)

Le recours aux juges corrompus de P1, et l'intervention maligne du Juge Lièvre en faveur de P2

Quelle est la solution ? (Comment le problème a été réglé)

La justice est rendue en faveur de P2

- Les questions sur le récit pour sensibiliser les élèves au schéma de récit comme grille pour poser des questions sur le récit amène les élèves à porter attention aux éléments importants de l'histoire et favorise ainsi le rappel.

Concrètement, on commence par poser des questions sur le lieu et le temps de l'histoire. Ici ces éléments ne sont pas très importants dans notre conte que les élèves ont lu, nous y passerons outre :

- Où et quand l'événement a- t- il eu lieu et qui était en cause ?
- Quel événement a-t il fait démarrer l'histoire ?
- Quelle a été la réaction du personnage principal à cet événement ?
- Qu'a fait le personnage principal en réaction à la tromperie de son ami ?
- Quel a été le résultat de l'action du Juge Lièvre ?

NB : Notons que toutes les démarches proposées pour chaque activité ici laissent toujours possibilités de les modifier dépendant des besoins particuliers de chaque apprenant.

IV- Un projet de biographie

L'objectif de cette activité est de sensibiliser les élèves aux différents indices qui révèlent les caractéristiques des personnages.

Les élèves préparent dix indices caractéristiques de leurs personnages qui leurs serviront à amener la classe à deviner son identité. Pour faciliter la tâche aux élèves, l'enseignant établira un modèle du processus en lisant une biographie et en choisissant des indices. Il montrera ensuite comment on peut arranger les indices du plus difficile au plus facile, les plus faciles étant ceux qui révèlent presque l'identité du personnage.

Par la suite, chaque élève présente à la classe les indices qu'il a préparés jusqu'à ce quelqu'un devine le nom du personnage.

À la fin de l'activité, les élèves peuvent écrire la biographie d'un élève de la classe ou d'une personne connue.

NB : L'enseignant devrait se référer au tableau 1 de gradations des formes de Bilash à la page 36 pour varier ou modifier l'activité selon le niveau et l'objectif de l'apprentissage.

Conclusion

Pour conclure, nous croyons que le conte populaire est un outil efficace parce que, grâce au contexte riche qu'il constitue, il permet par diverses activités de motiver les étudiants à apprendre la langue. Pour beaucoup d'étudiants cambodgiens, qui veulent faire de la grammaire mais qui sont découragés à la première tentative dans leur parcours au secondaire, l'exploitation du conte, se consentant à une approche contextuelle, les aidera à battre l'obstacle, d'une autre manière.

Rappelons que dans le contexte cambodgien, le français s'inscrit dans une des deux langues de l'enseignement supérieur du pays. Son rôle véhiculaire dans le transfert des connaissances universelles lui laisse une place primordiale dans l'éducation du Cambodge. Or, le programme des langues étrangères du ministère au secondaire fait défaut partout dans le pays. La pénurie des enseignants dans la matière et la concentration de bons professeurs dans les grandes villes ont créé des écarts au niveau de compétence linguistique entre les provinciaux et les citadins. En outre, le manque de formation continue et de ressources adaptées aux besoins des professeurs et des étudiants rend la situation de l'enseignement des langues plus difficile. Les quelques programmes de langues intégrés au niveau post secondaire tentent de résoudre les problèmes. Cependant, leurs exigences découragent la plupart des apprenants. Avec leur bagage linguistique très limité à la rentrée de première année, les étudiants devront être capables de diriger un mémoire ou une thèse et de soutenir leur travail en français pour pouvoir obtenir leurs diplômes bilingues à la fin du cursus de 4 années.

Pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage du français au Cambodge, il nous a semblé opportun de nous intéresser au conte populaire cambodgien parce qu'il présente plusieurs avantages susceptibles d'aider l'étudiant cambodgien à inférer peu a peu des concepts grammaticaux complexes. D'abord, le choix du conte populaire national permet la compréhension du contexte qui pose, en général, de gros problèmes chez les jeunes cambodgiens dont la langue maternelle et la culture sont fort différentes de celles de la langue cible. Ensuite, le conte, en plus de présenter des formes de langue parlée et de langue dite littéraire, permet de montrer aux étudiants que le système des temps du français, quoique riche, n'est pas inaccessible et qu'on peut finir par le contrôler. Car, l'importance du contexte est qu'il est plus concret. Par exemple, si on explique que l'imparfait permet de présenter une action dans sa durée interne, les étudiants ne comprennent pas vraiment le sens de cette expression. Par contre, de nombreux cas de l'imparfait dans un conte permet justement de définir de différents emplois de l'imparfait, et notre travail en tant que professeur est de faire remarquer que tel ou tel cas correspondent à la définition de l'imparfait. Il va de même pour les autres temps. D'ailleurs, en appuyant sur la théorie de B-SLIM qui donne un sens très significatif aux faits connus par l'apprenant au moment où l'acte de communication a lieu pour démarrer le processus d'enseignement, le choix du conte populaire et son adaptation dans l'enseignement et l'apprentissage du français semble bien approprié.

En somme, le conte est un outil efficace qui ne peut que contribuer à développer les habilités réceptives des étudiants cambodgiens si son exploitation tient compte des éléments susceptibles de répondre à leurs besoins particuliers que l'on peut trouver dans le modèle de B-SLIM.

Bibliographie

Acuna, T. , Noyau, C. & Legros, D. (1998). L'organisation de l'information textuelle par les apprenants. *Langues, 1,* (2).

Bacon, Susan M. (1995). *L'écoute véritable dans la salle de classe de langue étrangère* : L'apprentissage et l'enseignement des langues secondes, les liens entre la théorie et la pratique. La revue canadienne des langues vivantes, Canada.

Bilash, O (1998). Planning for writing instruction in a middle years immersion/partial immersion setting. *Foreign Language Annual*, 31 (2), 159-169.

Bilash, O. & Tulasiewicz, W. (1995) Language awareness-Its place in the Canadian contex. In K.A. Mcleod (Ed.), *Multicultural education: The state of the arts.* Toronto: CASLT.

Bilash, O. (2000). *Pedagogical content knowledge.* EDSE 501 handout. Department of secondary education, Faculty of Education, University of Alberta, Canada.

Bouvet, D. (1994 Juin). La lecture en langue seconde : une question d'équilibre. *Le journal de l'immersion, 17* (3).

Cambodge Contact(1999). Enseignement et Éducation au Cambodge, consulté le 15 mai, 2001 dans : http://www.kh.refer.org/cbodg_ct/edu/edu.htm

Cambodge Contact(1999). Résumé du Plan d'Action National sur l'enseignement supérieur, PAN, consulté le 15 mai, 2001 dans : http://www.kh.refer.org/cbodg_ct/edu/frame.htm

Chandler, D. (1997). *Cambodia : Historical overview.* Georgetown University, U.S.A.

Cornaire, C. (1991). *Le point sur la lecture en didactique.* Anjou, Québec : Centre éducatif et culturel.

Cornaire, C. (1994). *Le point sur la production écrite en didactique des langues.* Anjou, Québec : CEC.

Cornaire, C. (1995). *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture.* Montréal : Editions Logiques.

Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale.* Paris : CLE international.

Cornaire, C. M. (1996). Quelques points de repère pour l'enseignement de la lecture en langue seconde. *Le journal de l'immersion, 19* (2).

Cyr, P. (1996). *Le point sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde.* Québec : Edition CEC.

Denhière, G. & Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive.* 1er édition. Paris : Presses universitaire de France.

Department of secondary education, Faculty of Education. (2000). *Bilash's second language instructional model (B-SLIM).* EDSE 501 handout, University of Alberta, Canada.

Gass, Susan M. (1983). *Language transfers in language learning.* Rowlay : Massachusetts.

Giassion, J (1980). *Technique d'évaluation de la lecture.* Québec : PPMF Laval, Montréal : Ville Marie.

Giasson, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture.* Montréal : Edition Ville- Marie.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture.* Boucherville : Gaetan Morin.

Giasson, J. (1995). *La lecture : de la théorie a la pratique.* Montréal : Gaetan Morin.

Jacques, E. & Fortin, N. (1979). Méthode dynamique de lecture et de français : Une *pédagogie de la lecture française pour les enfants des milieux bilingues et des classes d'immersion.* Montréal : Édition Projet.

Jean, Y. B. , Dionne, J. P. & Raymond, P. (1994). *Evaluer le savoir lire.* Montréal : Editions Logiques.

Kwangsaward, T. (2000). *Exploring the possibilities of CTT in the Thai context.* Dissertation non publiée, University of Alberta, Edmonton.

Lussier, D. (1995). *Le point sur l'évaluation en didactique des langues.* Anjou, Québec : CEC

Noyau, C. (1984). *Communication dans la langue de l'autre.* Saint- Denis : Presses universitaire de Vincennes.

PASEC (1998). Statistique sur l'éducation au Cambodge : Faits et Chiffres sur le système de l'éducation au Cambodge, consulté le 20 mars 2001 dans : http://www.kh.refere.org/cbodg_ct/edu/frame.htm

Pigallet, P. (1996*) Methode et strategies de lecture : Pour un art de lire.* 3e ed. Paris : ESF.

Rehorick, S. and Edwards, V (1995). *L'apprentissage et l'enseignement des langues secondes: les liens entre la théorie et la pratique.* North York. Ont.: Revue canadienne des langues vivantes.

Sélection de contes et légende du Cambodge : Le Juge Lièvre, texte d'Adhémard (1912), consulté le 12 avril 2001 dans : http://www.kh.refer.org/cbodg_ct/tur/contes/frame.htm

Sengn, K. (2000). *La situation de l'enseignement du français au secondaire au Cambodge.* Projet de maîtrise en sciences de l'éducation non publié, University of Alberta, Edmonton.

Tréville, M. C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde : recherche et théorie.* Outremont, Québec : Ed. Logique.

Vigner, G (1979). *Lire, du texte au sens : éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture.* Paris : CLE international.

Vigner, G (1982). *Ecrire : élément pour une pédagogique écrite.* Paris : CLE international.

Vigner, G. (1980). *Didactique fonctionnelle du français.* Paris : Hachette.

Vignola, M.-J. (1996). Apprendre à lire ou lire en apprenant : le paradoxe de la lecture en français langue seconde. *Le journal de l'immersion, 19* (2).



University of Alberta

Library Release form

Name of Author: Lynda Gamache

Title of the Research Project: Développement du nouveau curriculum de sciences au secondaire

Degree : Maîtrise en science de l'éducation – Études en langue et culture

Year this degree granted : 2002

University of Alberta

Développement du nouveau curriculum de sciences au secondaire

Par

Lynda Gamache

Activité de synthèse

Soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
En vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Calgary, Alberta

Automne 2002

Résumé

Cette recherche explore les raisons du changement du programme de sciences au secondaire premier cycle. Les raisons sont multiples, parfois en rapport direct avec les sciences, mais parfois les raisons sont applicables à tous les curriculum vieux d'une dizaine d'années. La recherche identifie et explique les six étapes du processus de développement du nouveau programme, ainsi que le rôle des nombreux intervenants. La recherche touche aussi à l'implication des administrateurs et des enseignants d'un conseil scolaire urbain lors de l'arrivée d'un nouveau programme de sciences. Cette recherche est basée sur plusieurs entrevues avec des intervenants de différents secteurs.

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Nous, soussignés, certifions avoir lu l'activité de synthèse intitulée *Développement du nouveau curriculum de science au secondaire* ici, présentée par Lynda Gamache en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation, Études en langue et culture, et recommandons qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction

En Alberta, chaque programme d'étude est régulièrement changé. C'est un événement cyclique qui arrive à peu près à tous les 10 ans. Le nouveau curriculum est alors imposé aux enseignants, souvent avec peu de formation et de ressources. Si des changements dans la philosophie ou dans les méthodes d'enseignement accompagnent le nouveau curriculum, le niveau de difficulté d'implantation et d'interprétation augmente.

Dans les programmes d'immersion française, la langue d'enseignement ajoute des frustrations et des difficultés supplémentaires pour l'enseignant parce que le curriculum n'est pas toujours immédiatement traduit et les ressources de base arrivent souvent avec un an de retard. Les enseignants se retrouvent avec un stress accru pour essayer de rencontrer de nouveaux objectifs qu'ils ne comprennent pas toujours ou pour lesquels ils n'ont pas de matériel approprié.

En 2001-2002, c'était le tour du curriculum de sciences pour les septièmes et huitièmes années de changer. Le dernier curriculum date de 1990. L'implantation obligatoire du nouveau programme d'étude devait se faire en 2001 mais elle a été repoussée d'un an et laisse l'an 2001-2002 comme l'année d'implantation optionnelle. Bien que les enseignants soient informés des années où les programmes changeront, des décisions au sujet des années d'implantation sont prises par le ministère de l'apprentissage. Ces informations ne sont pas toujours transmises à la majorité des enseignants dans les écoles à cause d'un manque de communication et de système organisé de transmission de l'information.

Le site web de « Alberta Learning » indiquait que l'implantation du nouveau curriculum était repoussée. On apprend dans *Secondary Science Program Revisions : An*

Update (Alberta Learning, 2000a) qu'il était peu probable que les ressources en français seraient disponibles pour l'année d'implantation optionnelle 2001. Or, dans une lettre d'une commission scolaire urbaine, on informait les enseignants que le 31 mai 2001 était la date projetée pour la sortie de ce matériel. Les sources d'information sont parfois contradictoires et cela n'aide pas au processus d'implantation.

Cette recherche concerne s'intéresse particulièrement au programme d'études en sciences parce que j'enseigne ce sujet depuis quelques années. Souvent, un enseignant est assigné une tâche pour laquelle il n'a pas de formation formelle. Beaucoup d'énergie a été mise sur le développement professionnel nécessaire à enseigner une matière dans laquelle nous n'avons pas de connaissances approfondies. Des années sont nécessaires à créer des leçons intéressantes, en coopération avec d'autres enseignants dans la même situation. Pour l'immersion française tardive, nous avons reçu seulement en 2000 des ressources développées spécifiquement pour ces élèves, par des enseignants et pour des enseignants. Il a donc fallu neuf années, la différence entre la date du nouveau curriculum et la sortie de ce matériel didactique, avant d'avoir des ressources adaptées aux élèves qui commencent l'immersion française en septième année. Malheureusement, les ressources développées par les enseignants et celles que nous avons finalement eues des commissions scolaires publiques sont maintenant désuètes.

Importance dans la pratique

Peu d'enseignants ont le temps de s'informer à l'avance de ce que sera le nouveau programme. Le curriculum lui-même n'est pas toujours disponible dans les écoles, même quelques mois avant la date d'entrée en vigueur. Il était intéressant de savoir le pourquoi

de ces délais. Le site web du ministère de l'apprentissage contient bien des informations, sur tous les programmes scolaires et les ressources acceptées par exemple, mais il faut avoir le temps, les habiletés technologiques et les programmes d'ordinateur nécessaires pour y avoir accès. Les écoles n'ont pas toujours accès à l'information à cause du support technique limité et des copyrights stricts de programmes d'ordinateur. Les enseignants sont frustrés de se voir imposer un programme d'études sans recevoir d'information pertinente.

Les enseignants avec qui j'ai discuté informellement comprenaient mal pourquoi un nouveau programme est nécessaire. Ils ne voient qu'un ensemble de thèmes et objectifs nouveaux alors que le programme précédent était encore très acceptable. Peu ont pris connaissance de ce que le nouveau programme contenait avant son entrée en vigueur. Ils ne connaissent pas le processus de développement de curriculum. Très peu d'enseignants sont directement impliqués dans le développement de curriculum. A qui revient la responsabilité du développement de curriculum? Qui sont les différents intervenants? Les idées semblaient venir « d'en haut », sans consultation avec les enseignants d'expérience. Cette perception dévalorise le travail de l'enseignant et rend l'acceptation d'un nouveau programme plus difficile.

Pourquoi devons-nous passer par encore une autre période de frustration et de chambardement qu'amène ce nouveau programme? Était-ce nécessaire?

Le but du projet

Ce projet de recherche tente d'expliquer pourquoi un nouveau programme d'étude de sciences au premier cycle du secondaire est nécessaire et d'offrir une meilleure

compréhension du processus de changement de curriculum. Pour ce faire, j'ai utilisé ces questions directrices :

--Pourquoi les programmes d'étude changent, et en particulier, celui de sciences?

--Quel était le processus de développement du nouveau programme de sciences?

--Qui sont les intervenants et quel est leur rôle dans le développement du programme?

--Quelle est l'implication des administrateurs et des enseignants d'un conseil scolaire lors de l'arrivée d'un nouveau programme d'étude?

Les réponses à ces questions peuvent mieux informer les enseignants au sujet de la création du nouveau programme d'étude en sciences. En les rassurant sur la logique et le bien fondé des changements, ils peuvent plus facilement accepter la nouveauté. S'ils connaissent mieux les intervenants et les créateurs du programme, ils peuvent se revaloriser et avoir confiance que le curriculum est fait par des gens qui connaissent les réalités de la salle de classe. Ils pourront aussi s'impliquer dans le développement des programmes d'étude subséquents puisqu'ils sauront où faire les demandes d'application pour participer activement dans ce processus. Ils auront une meilleure connaissance du nouveau curriculum de sciences et de ses fondements.

Ce projet décrit le support concret du gouvernement et de leur commission scolaire face à la tâche qui les attend bientôt. Il y a des sessions de formation et d'autres possibilités de développement qui sont offertes. Les enseignants devraient avoir connaissance de toutes informations pertinentes qui leur permettra d'être mieux préparer à enseigner le nouveau curriculum de sciences.

Méthodologie

Cette recherche est qualitative et exploratoire. Pour répondre aux questions de recherche, j'ai fait des entrevues avec des fonctionnaires du ministère de l'apprentissage de l'Alberta qui ont été directement impliqués dans le développement du curriculum de sciences dans ces deux dernières années. Je leur ai posé une série de questions ouvertes sur le processus et les intervenants (voir annexe 1). J'ai aussi rencontré des enseignants qui ont piloté des nouvelles unités pour mieux comprendre le rôle des enseignants dans la création d'un programme d'étude lors de rencontres informelles ou pendant des ateliers de formation.

J'ai participé à une rencontre des enseignants responsables de sciences des écoles du premier cycle du secondaire et du responsable de sciences d'une grande commission scolaire publique pour savoir quelles informations il avait au sujet du nouveau curriculum et les plans qui sont en place pour sa venue. Je voulais savoir quel aide il pourrait apporter plus spécifiquement aux enseignants en immersion.

Recensement des écrits

Clarke et Dopp (2000) commentent la présence de grandes compagnies dans nos écoles. Cet article montre l'influence que ces compagnies peuvent avoir sur les programmes qui parlent d'écologie et d'environnement. Beaucoup de compagnies minières, pétrolières ou forestières ont des activités pédagogiques ou du matériel prêt à être utilisés en salle de classe. Ils contiennent souvent des messages plus ou moins bons pour l'environnement ou de la propagande pour améliorer l'image de leur industrie.

Aux États-Unis, des compagnies tentent d'imposer des lois qui contrôleraient ce que les professeurs enseignent en choisissant quel matériel ils peuvent utiliser au sujet de l'environnement. Nous ne sommes pas rendus là, mais nous pouvons nous demander quelle influence les compagnies canadiennes ont eu sur le développement de notre nouveau programme de sciences qui couvre ces préoccupations. Est-ce qu'ils ont un rôle dans le processus de développement de programme?

Selon Kelly et Laing (2000 : 40), les différentes industries auraient leur place, mais ils déplorent qu'en général, nous n'ayons pas été capables de développer un jugement public de qualité, qui se définit par :

> « Un état où l'opinion publique hautement développée existe une fois que les gens considèrent un point sur tous les côtés, comprennent les choix auxquels il mène et acceptent toutes les conséquences des choix qu'ils font. » (Traduction libre)

Ils suggèrent que des opportunités de développer le jugement public devraient faire partie intégrante de tout développement de programme. De cette façon, il y aurait une meilleure balance entre les experts (enseignants et éducateurs) et le public, et cela représenterait mieux les besoins de notre société.

Blades (2000), un professeur à l'université de l'Alberta dans le département d'éducation secondaire, critique le *Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences de la nature* (Conseil des ministres de l'éducation, 1997). Il décrit premièrement comment ce cadre a été conçu, dans quels buts et par qui. Le cadre servait de base pour le développement du programme de sciences et il couvre tout l'enseignement des sciences, de la philosophie en passant par les thèmes, les attitudes, les connaissances et les habiletés nécessaires pour une littéracie scientifique canadienne.

Le *Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences de la nature* propose des fondations pour le développement de programme de sciences. Ce cadre est une collaboration entre les provinces et les territoires, à l'exception du Québec. Il supporte une approche concrète des sciences et une perspective environnementale. Les vingt premières pages présentent un résumé de l'éducation des sciences qui semble pédagogiquement et philosophiquement valide à la lumière des recherches récentes. Les 216 pages suivantes du cadre font la liste de chaque habileté, connaissance et attitude pour chaque niveau scolaire et chaque thème.

C'est là que Blades (2000) commence à être en désaccord avec le cadre. Selon lui, le fait de prescrire ce que l'élève doit apprendre à chaque niveau tue la variation et empêche l'habileté de choisir des unités qui seraient plus reliées à l'environnement, l'écologie ou l'économie des différentes régions du Canada. Ce qui va d'ailleurs à l'encontre de ce que prône le cadre dans ses pages précédentes lorsqu'il recommande une approche constructiviste, basée sur le contexte.

Blades n'aime pas non plus l'idéologie répandue dans le cadre que la Terre est une ressource pour l'exploitation humaine. On n'encourage pas l'élève à critiquer des décisions politiques basées sur les sciences. L'élève peut proposer des actions reliées à un point de contestation social à saveur scientifique, mais il n'apprend pas vraiment qu'un changement est possible quand on agit suivant ses convictions. Les nouvelles technologies comme la génétique et le clonage ne sont pas discutées non plus parce qu'elles ne suivent pas une approche concrète.

Une dernière peur de Blades est l'apparition de tests nationaux. Ces tests assureraient que les élèves changeants de région auraient au moins vu les mêmes sujets.

Ils auraient probablement aussi, selon lui, l'effet de freiner le développement d'une littéracie scientifique.

Je pense qu'avec l'approche STSE (Science, Technologie, Société. Environnement), le programme d'étude veut vraiment faire réfléchir les étudiants. Les thèmes du cadre sont assez larges pour que chaque province les adapte à son environnement. Le cadre ne veut pas être prescriptible, mais plutôt un guide pour aider au développement de programmes d'étude.

On peut remarquer que les thèmes dans le programme d'étude de l'Alberta ne sont pas tous les thèmes suggérés par le cadre pour la 7[e] année. Trois thèmes vont selon les suggestions du cadre, un quatrième est placé en 8[e] année. Deux autres thèmes sont ajoutés en plus en Alberta. L'approche STSE a été réduite à Science, Technologie, Société (STS), la composante environnement est moins évidente et incorporée aux autres.

Aux États-Unis, ils utilisent le « curriculum mapping » (DeClark, 2000) pour développer leur programme à différents niveaux. Premièrement, les enseignants font la liste de ce qu'ils enseignent vraiment, à partir de leurs plans de cours. Cela devient le début de leur carte. Ensuite, ils comparent leur carte à ce qu'ils ont comme programme d'étude et ajoute ou élimine les objectifs nécessaires. Tous les enseignants d'une même discipline mais de différents niveaux se rencontrent et comparent leur carte. De cette façon, ils peuvent enlever les choses qui sont redondantes et ajouter ce qui manque à travers les niveaux scolaires. La dernière étape est l'enseignant qui incorpore la nouvelle carte à son enseignement quotidien.

Le renouvellement de notre programme d'étude veut justement éliminer les éléments redondants et aligner les différents niveaux. Mais ça ne veut pas dire que dans la

pratique, c'est ce qui se passe. Le curriculum mapping se penche sur ce que l'enseignant fait dans sa salle de classe. Les personnes qui s'impliquent dans cette approche doivent être prêtes à abandonner leurs petites expériences préférées dans le but d'avoir un enseignement qui dessert mieux leurs élèves et qui reflète leur programme d'étude. En Alberta, on s'attend à ce que les enseignants fassent en isolement cette réflexion. Le développement professionnel organisé aiderait les enseignants à comprendre ce qui se passe dans les autres niveaux et la nécessité de moderniser ses cours.

Les États-Unis ont peut-être développé le curriculum mapping parce que les standards développés par le National Research Council (1996) inclus non seulement des objectifs de programmes d'étude mais aussi des standards d'enseignement, de développement professionnel et d'évaluation. Ils semblent en avoir besoin aussi parce qu'il y a un manque de cohésion entre les écoles d'un même district (Evans 2002).

On apprend en lisant Evans (2002) qu'en Californie, un district s'est penché sur ce qui était enseigné dans ses différentes écoles pour s'apercevoir qu'il y avait beaucoup de disparités et que les standards du *Benchmarks for Science Literacy* (American Association for the Advancement of Science, 1993) et du *Science for All Americans* (American Association for the Advancement of Science, 1989) n'étaient pas toujours présents. Cela a amené les enseignants du district à développer leur propre curriculum de sciences à tous les niveaux scolaires et les ressources nécessaires pour les enseignants.

L'état de la Californie a ensuite publié ses standards et objectifs pendant que le district était en train de préparer les siens. Avec l'expérience d'Evans, on voit donc qu'il n'y a pas de programmes d'étude obligatoires pour l'état. Après la publication du programme de sciences par l'état, les écoles sont seulement encouragées à adopter ces

standards par un programme de subvention de manuels de l'élève par le gouvernement de la Californie.

Evans (2002) rapporte bien les problèmes d'une population étudiante qui bouge beaucoup d'un endroit à l'autre et les problèmes d'un manque de coordination entre les écoles d'un même district. Mais on peut étendre ce concept à travers un état, une province ou d'un pays.

Le *Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences de la nature* (Conseil des ministres de l'éducation, 1997) voulait justement améliorer les chances des élèves d'avoir plus de continuité s'ils déménageaient dans une autre province. Il avait aussi un peu les mêmes buts que *Science for All Americans* (American Association for the Advancement of Science, 1989) suivi du *Benchmarks for Science Literacy* (American Association for the Advancement of Science, 1993) : donner une direction à l'enseignement des sciences, dans un contexte canadien et moderne. Le cadre a d'ailleurs utilisé *Benchmarks for Science Literacy* comme document de référence. Mais contrairement aux documents américains, le cadre ne propose pas une réforme en profondeur, seulement un guide pour les personnes qui développent les programmes d'étude. Le cadre se penche seulement sur les sciences, et ne touche pas aux mathématiques et la technologie comme le font les documents américains.

Science for All Americans a été écrit par un panel scientifique qui devait débattre leurs idées face au groupe au niveau de l'importance en science et en éducation. Le National Council on Science and Technology Education était ensuite responsable de rassembler les idées. Ce consensus n'est pas superficiel car il ne vient pas d'un petit sondage mais de deux ans d'efforts et de débats. *Science for All Americans* recommande

ce qui est important pour une littéracie scientifique : les connaissances et les façons de penser qui sont essentielles pour tous les citoyens dans un monde formé par la science et la technologie. Ces recommandations s'appliquent pour tous les élèves, surtout à ceux qui ont été exclus auparavant : les filles et les minorités. Il présente les objectifs à atteindre pour les élèves mais aussi des principes d'apprentissage et de pédagogie pour les enseignants.

Benchmarks for Science Literacy (American Association for the Advancement of Science, 1993) veut détailler un peu plus les objectifs du *Science for All Americans* (American Association for the Advancement of Science, 1989). Dans les deux livres, on parle de sciences intégrées à la technologie et aux mathématiques et connectée aux autres matières. Les buts communs présentés dans *Benchmarks for Science Literacy* ne veulent pas dire uniformité de curriculum ou d'enseignement. *Benchmarks for Science Literacy* est un des outils développés pour le « Project 2061 », un projet à long terme du American Association for the Advancement of Science qui veut développer des outils d'enseignement des sciences que les enseignants adaptent à leur situation de salle de classe. Il se concentre sur la base commune d'objectifs qui contribuent à la littéracie scientifique. Les objectifs ne sont pas spécifiques pour chaque niveau ou sujet mais des buts à atteindre après la 2e, 5e, 8e et 11e année. Ils sont regroupés en thème selon les différentes facettes de la science : Mouvement, Terre, Numéracie, etc.

Même après la mise en place de standards ou d'objectifs, un bon enseignement des sciences peut rencontrer d'autres obstacles, comme les manuels de l'élève de pauvre qualité (Kirk, Matthews et Kurtts, 2001) ou des enseignants qui prêchent des concepts erronés (Moore 2002).

Selon American Association for the Advancement of Science (2000), 12 des plus populaires manuels de science de middle school des États-Unis sont criblés d'erreurs et n'ont pas un niveau acceptable d'exactitude. Au niveau secondaire deuxième cycle, dix manuels avaient beaucoup de faits, mais peu d'information pour expliquer les concepts scientifiques présentés. Les maisons d'édition rapportent la faute sur les preneurs de décisions de l'état qui reçoivent ce qu'ils ont demandé. Les maisons ajoutent que ce sont les enseignants qui déterminent le contenu des manuels.

Kirk, Matthews et Kurtts (2001) évaluent qu'indirectement, quatre états, qui ont 25 % de la population scolaire, sont visés par les maisons d'édition et le reste des états doive souvent se contenter du contenu développé pour les quatre états. Les comités de sélection de ceux-ci ont des pressions énormes de groupes d'intérêt comme les Chrétiens fondamentalistes qui ne croient pas en l'évolution. D'autres facteurs influencent la qualité d'un manuel : trop ou pas assez de détails, la profondeur du contenu versus le contenu varié et le niveau de langage.

Kirk, Matthews et Kurtts (2001) posent alors des questions sur l'usage des manuels et sur l'implication des enseignants dans la sélection des manuels. Puisque les manuels sont de pauvre qualité, ils devraient être des ressources, pas des livres de recettes qu'on suit à la lettre. C'est d'ailleurs ce que recommande le rapport de American Association for the Advancement of Science (2000) *Heavy books light on learning: Not one middle grades science text rated satisfactory by AAAS's Project 2061.*

Moore (2002) déplore l'état de l'enseignement de l'évolution dans les cours de biologie. Plusieurs enseignants évitent tout simplement le sujet, alors que d'autres vont même jusqu'à enseigner le créationnisme. Il dit que ce n'est pas en changeant des

standards ou les programmes d'étude qui sont souvent ignorés qu'on va pouvoir améliorer la situation. C'est en insistant sur l'implantation de ces standards. Il prône qu'on n'engagerait pas un physicien qui ne croit pas aux lois du mouvement de Newton, alors il faut engager des enseignants qui enseignent efficacement les sciences et non le créationnisme.

Les raisons du changement du programme de sciences

Les raisons pour changer le programme de sciences sont multiples. Elles sont classées selon leur rapport direct avec les sciences ou si les raisons sont applicables à tous les curriculums. J'ai interrogé plusieurs personnes de Alberta Learning dans les départements de Curriculum Branch et de la Direction de l'éducation française (DEF). Elles étaient directement impliquées dans le processus de développement du programme de sciences au secondaire. Elles m'ont expliqué les raisons du changement, le processus de développement et fourni des exemples précis pour le programme de la 7e à la 9e année.

Une des raisons la plus souvent mentionnée par les personnes interviewées est que le monde évolue. Cette évolution apporte des changements qui sont valides pour tous les programmes d'étude. La dernière décennie nous a donné beaucoup d'informations sur le développement de l'enfant et sa façon d'apprendre. La pédagogie a progressé et doit être représentée dans les nouveaux programmes d'étude, sois sous forme d'enseignement, d'objectifs spécifiques ou d'outils pédagogiques comme les manuels d'élèves. Il faut mentionner que les livres de science tombaient en morceaux et qu'il valait mieux les remplacer par de meilleurs outils que de racheter d'autres copies du même livre.

La technologie est devenue omniprésente. Le programme d'étude *Technologies de l'information et de la communication* de Alberta Learning sur ce sujet à vu le jour en 2000, mais il sera éliminé progressivement. Il faut maintenant l'intégrer dans tous nouveaux programmes puisqu'il n'est pas conçu pour être enseigné à part. Ce n'est pas un sujet indépendant. Les TIC doivent être intégrées dans tous les sujets courants. Par exemple, on enseigne comment utiliser un traitement de texte parce qu'on en a besoin dans le cours de Français pour écrire une histoire. La manière de présenter l'information en évolution constante doit s'adapter aux nouvelles technologies comme l'internet et la toile WWW. On s'attend aussi à ce que les élèves soient capables d'utiliser une grande variété de logiciels pour communiquer comme PowerPoint ou les multimédias, et l'enseignement de ceux-ci est encore intégré aux cours de science, pour présenter une recherche sur l'utilisation des plantes par exemple.

Plus spécifiquement pour les sciences, la technologie avait suffisamment changé pour rendre certains exemples de l'ancien programme désuets ou révolus. L'avancement des connaissances scientifiques commandait une révision des objectifs spécifiques et des thèmes. L'importance de certaines nouvelles notions scientifiques ou technologiques demandait que de nouveaux thèmes soient abordés ou qu'une différente emphase soit donnée à d'autres. Des instruments ou appareils nouveaux nous donnent accès à des connaissances plus approfondies de notre monde, comme le décodage du code génétique, mais ils demandent aussi des habiletés qui ont changé dans la dernière décennie. Beaucoup de ces nouveautés sont parfois controversées, comme le clonage ou la nourriture génétiquement modifiée. Les élèves doivent acquérir une meilleure littératie scientifique pour être à même de débattre et de prendre de bonnes décisions dans un

monde qui change rapidement. Le programme de sciences se garde bien de définir ce qui est socialement ou moralement Bien ou Mal, mais développe les habiletés et les outils que les jeunes auront besoin pour porter ces jugements.

Le programme de sciences au primaire avait été changé en 1996. Une étude des besoins a démontré un manque d'alignement entre l'élémentaire et les deux niveaux du secondaire. Plusieurs notions étaient devenues redondantes. Un exemple est « Les structures ». Certains objectifs sont maintenant couverts au primaire, donc le même thème en septième année devait en tenir compte. Nous pouvons alors avancer des notions plus complexes et différentes, se basant sur ce que les élèves ont déjà appris. Le programme du secondaire premier cycle est maintenant mieux aligné avec ce que les élèves du primaire apprennent en science et des efforts sont aussi faits pour l'alignement avec le secondaire deuxième cycle.

Le passage du secondaire premier cycle au deuxième cycle était aussi assez difficile. Il manquait aux élèves plusieurs connaissances de base et habiletés pour les préparer aux notions scientifiques avancées. Il y a maintenant dans le nouveau programme deux nouveaux thèmes en chimie par exemple.

La remise en question du programme des sciences au secondaire 1er et 2e cycle a aussi été influencée par le cadre commun en science. Tous les ministres provinciaux de l'éducation du Canada, sauf le Québec, se sont rencontrés en 1996 pour mettre sur pied des lignes directrices. Ils ont établi l'importance de l'approche STS (Science, Technologie, Société) que l'Alberta promeut dans son programme de sciences depuis des années. Ils ont aussi choisi les grands thèmes et dans quelles années enseigner certaines notions. L'Alberta était assez avancée comparée aux autres provinces, alors il n'y avait

pas autant d'écart entre notre programme et les buts du cadre que dans certaines provinces.

Les programmes d'études sont cycliques. Ils ont une durée de vie d'environ 10-12 ans pour plusieurs raisons. S'ils changeaient plus souvent, les écoles auraient des problèmes avec la fréquence. Les changements sont dispendieux, autant pour les écoles qui doivent acheter du nouveau matériel que pour les départements d'éducation de l'Alberta qui doivent employer du personnel pour les développer. Il faut plusieurs années aux enseignants pour être confortable avec un nouveau programme et pour accumuler les ressources et le matériel nécessaire pour offrir des leçons de qualité.

La venue du programme de sciences devait être coordonnée avec le développement des autres programmes scolaires. Ils ne peuvent pas être changés tous en même temps. Un nouveau programme pourrait aussi être retardé s'il n'est pas perçu comme étant nécessaire dans l'immédiat. Mais s'il le devient, ramasser toutes les données pour préparer les changements, former les différents comités, écrire les ébauches et tout le reste du processus d'élaboration prennent du temps.

Les maisons d'édition doivent aussi avoir du temps pour développer les ressources demandées. Il leur faut quelques années pour récupérer leurs investissements. L'Alberta est un tout petit marché, surtout en français où il faut des subventions pour être compétitif.

D'un autre côté, si les changements tardaient trop à venir, on pourrait douter de la validité du programme, surtout en science où les développements se font rapidement. La vitesse du changement de programme est aussi influencée par les changements qui peuvent être survenus dans un autre programme d'étude ou par d'autres événements.

Comme le programme d'étude en sciences au primaire venait d'être complété, il a influencé le programme au secondaire.

Le processus de création du programme de sciences

Le développement de curriculum est cyclique et comprend six étapes. C'est maintenant le même processus pour tous les nouveaux programmes. Ce processus a été développé et publié dans le document *Deciding What Students Should Learn* de « Curriculum Standard Branch » du ministère de l'apprentissage de l'Alberta (1998).

La prochaine partie de ce document présente chacune de ces étapes en détails, explique plus spécifiquement le cas du programme de sciences au secondaire puis identifie le rôle des intervenants. Annexes 2 et 3 présentent les 6 étapes développées par Alberta Curriculum Branch (1998) et la collaboration entre les différents partenaires.

1. LA REVISION DU PROGRAMME

La révision commence avec une étude des besoins (needs assessment). Alberta Learning consulte des enseignants, des administrateurs d'école et de conseil scolaire, d'anciens élèves ainsi que le public : industrie, groupes professionnels, université, parents, etc. Les consultations se font sous forme de rencontres avec des enseignants, de deux symposiums pour le public, de divers questionnaires. Ils posent des questions dans le but d'identifier les besoins face au programme de sciences, d'évaluer les objectifs et thèmes qui fonctionnent bien, ce qui doit être changer et d'analyser les préoccupations de tous les intervenants.

En science, cette évaluation a confirmé qu'il était temps de commencé le processus de changement du programme de sciences de la 7e jusqu'aux cours de la 12e année. Le cadre commun en science a aussi été analysé pour voir les objectifs et les thèmes qui devaient être incorporé dans le nouveau programme. Les enseignants ont insisté que le présent programme, qui fonctionnait relativement bien, ne soit pas réduit pour satisfaire le cadre, la province de l'Alberta étant déjà assez avancée dans la philosophie que cette entente inter provinciale amenait.

Le nouveau programme de sciences au primaire de 1996 demandait des ajustements du programme au secondaire. Il fallait éliminer les dédoublements, changer les objectifs de certains thèmes pour refléter les connaissances acquises au primaire et rendre le passage d'un niveau à l'autre plus facile. Le traitement de la technologie devait aussi être modernisé.

Les mêmes sortes de difficultés se retrouvaient au passage du secondaire premier au deuxième cycle. Il manquait aux élèves des habiletés et connaissances nécessaires pour continuer leurs études scientifiques. L'étude des besoins a donc clairement démontré que des changements s'imposaient à plusieurs niveaux dans le programme de sciences au secondaire.

2. *L'INITIALISATION DU PROGRAMME*

Lorsqu'il est clair qu'un nouveau programme est nécessaire, un administrateur de programme (program manager) est choisi. Cette personne identifie les rôles des intervenants et les stratégies pour écrire le programme. Elle vérifie les besoins perçus

dans la province et commence la planification du processus de développement. Elle est responsable de l'acheminement du projet.

En science, l'administrateur a créé deux comités : un comité de travail et un comité de consultation (advisory committee). Le comité de travail comprenait des enseignants de la 7e à la 10e année. Ils étaient responsables des choix d'objectifs, des changements et des thèmes à enseigner. Ils ont construit le programme. Des représentants de la 10e année ont été inclus dans ce comité pour aider au développement de solutions pour le passage entre les deux divisions du secondaire.

Le comité de consultation était un ensemble de personnes plus varié. Il comprenait des personnes de différentes industries, des institutions post-secondaires, etc. Il se penchait sur des questions plus générales que seulement le programme de sciences au secondaire premier cycle. Il donnait son opinion sur les différents thèmes ou question de besoins, mais il ne prenait pas de décision.

La tâche de l'administrateur était de réviser et raffiner un plan développement initial. Lorsque le plan était fini, il a été révisé par un niveau senior au ministère, puis approuvé par le ministre de l'apprentissage.

3. LA PLANIFICATION DU PROGRAMME

L'étape de la planification comprend l'identification puis le développement détaillé d'activités de production et de révision, de responsabilités, de ressources et produits, et de l'échéancier.

Les dates qui avaient été décidées par l'administrateur ont par la suite été changées plusieurs fois, en partie parce que la Direction de l'éducation française (DEF)

voulait que le programme soit implanté en même temps dans les deux langues, et pour suivre les conseils des enseignants qui avaient piloté le programme. Le programme est donc sorti un an en retard de la date prévue.

4. LE DÉVELOPPEMENT DU PROGRAMME

C'est dans cette étape que la création du programme d'étude se fait. Le développement des standards et objectifs du programme d'étude et le développement des ressources se fait presque conjointement. Il y a aussi le pilotage du nouveau programme (field validation).

Les changements sont basés sur ce que les personnes consultées dans l'étude de besoin pensent que les élèves doivent avoir comme formation, dans un contexte canadien et international d'éducation scientifique. Beaucoup de ces suggestions sont de garder la majorité du contenu du présent programme, qui a encore de la valeur, et de modernisé des thèmes et des objectifs pour répondre aux besoins émergents.

En se basant sur l'analyse des besoins, le format du programme a été choisi pour être mieux aligné avec celui du secondaire premier cycle. Quelques thèmes ont été éliminés ou combinés à d'autres pour avoir que 5 thèmes par année au lieu de 6. L'étude des besoins avait montré qu'il y avait trop de matière a présenté dans 6 thèmes. On a ajouté en neuvième année des habiletés nécessaires pour faciliter le passage au prochain cycle, ainsi qu'un nouveau thème qui reflète l'évolution des technologies optiques.

Plusieurs objectifs ont changé pour une meilleure continuité du primaire au secondaire. Le cadre commun pan canadien a influencé plusieurs décisions. Par exemple, l'approche STS (Science, Technologie, Société) est plus poussée, avec une nouvelle

emphase sur les discussions au sujet des sciences et de la société. Le programme TIC, *Technologies de l'information et de la communication* (Alberta Learning, 2000b) a été intégré à celui de science.

L'élaboration du programme se faisait par le groupe de travail. Quand une ébauche était prête, des copies étaient envoyées à un grand nombre d'enseignants pour une rétroaction générale. L'ébauche était aussi affichée sur le site WEB de Alberta Learning. Les commentaires engendraient d'autres changements.

Lorsque l'ébauche du programme était assez avancée, le processus d'élaboration de ressource de base a commencé. Une copie de l'ébauche du programme (development draft) et toute une liste d'exigences, dont une corrélation de 95% avec le programme, ont été envoyés aux maisons d'édition intéressées. Cette corrélation est haute et l'Alberta est la seule province qui en demande autant. Cela veut dire que presque tous les objectifs du programme doivent être couverts par la ressource, et celle-ci ne devait présenter trop de concepts supplémentaires. Les maisons d'édition devaient soumettre trois chapitres en anglais pour se prouver. Si elles voulaient plus de chance d'être choisie, elles devaient aussi se trouver un partenaire français et envoyer un extrait de traduction.

Deux comités, un composé de quatre enseignants d'immersion et de Français langue première, et l'autre d'une vingtaine d'anglophones, ont évalué les trois soumissions à l'aide d'une grille qui analyse chaque composante. Bien que leur travail ait été fait indépendamment l'un de l'autre, les deux comités ont choisit les deux même maisons d'édition. Seulement ce nombre de maisons est retenu car l'Alberta est un petit marché. Du côté français, une traduction est choisie et subventionnée pour que le produit soit concurrentiel sur le marché. Développer des ressources (livre de l'élève, guide de

l'enseignant) coûte cher et les maisons d'édition ont un marché restreint quand elles produisent quelque chose d'aussi spécifique pour une province peu peuplée.

Après quelques autres modifications, le programme et les ressources de la 7e année étaient prêts à être pilotés. Des enseignants anglophones volontaires ont eu un des cinq thèmes du programme et un des deux livres ressources à essayer pendant deux mois, au début de l'année scolaire. Le pilotage du côté français s'est organisé différemment : tout le programme d'étude et la ressource de base seraient testés pendant un an. Des arrangements avaient même été faits avec le département de « Learner Assessment » pour ajuster l'examen de la 9e année pour ces classes. Malheureusement, des changements de dernière minute dans le programme d'étude ont empêché la ressource française d'être prête à temps et le pilotage est tombé à l'eau.

Après les derniers changements engendrés par le pilotage et la consultation du comité du même nom, le programme d'étude a été signé par le ministre de l'éducation du temps, puis affiché dans son format final.

5. L'IMPLANTATION DU PROGRAMME

L'avant dernière étape de ce processus sert à vérifier la qualité des produits, à communiquer aux enseignants et au public ce qu'est le nouveau programme ainsi que guider et offrir du support pour l'implantation.

L'implantation a été retardée pour qu'elle puisse se faire en même temps dans les deux langues, au lieu qu'elle se suive à un an d'intervalle, comme cela s'est souvent fait dans le passé, avec le programme de mathématiques du secondaire premier cycle de 1997 par exemple. De cette façon, les enseignants en français pouvaient participer aux ateliers

avec le support de tous leurs collègues. Les élèves ne sont pas pénalisés et les personnes en immersion française ou en français langue première ne se sentent pas comme des personnes de seconde classe. Cela a permis une année optionnelle d'implantation, ce qui a aidé les enseignants à mieux se préparer en ayant seulement un programme à réviser. Il était aussi plus facile de budgéter l'achat de livres et autres matériels pour les écoles.

Plusieurs ateliers dans les congrès ont été offerts par le ministère de l'apprentissage dans le but de communiquer des informations au sujet du nouveau programme. On y a expliqué les nouveaux thèmes et les nouvelles emphases. Des tableaux montraient les différences entre l'ancien et le nouveau programme.

Les enseignants qui ont fait parti du pilotage ont aussi fait des ateliers lors des congrès. Ils étaient subventionnés par les maisons d'édition pour informer, mais aussi pour promouvoir leurs produits. Dans un grand centre urbain, le consortium de science a offert cinq ateliers après l'école, un sur chaque thème de la 7e année. Des plans sont en marche pour offrir le même genre d'atelier en 2003 pour la 8e année.

La direction de l'éducation française offre elle-même des ateliers dans les grands centres urbains. Toutes les commissions scolaires avoisinantes y sont invitées. Le ministère de l'apprentissage ne s'implique habituellement pas directement dans des ateliers de formation, cela ne fait pas partie de son mandat.

Une commission scolaire de grand centre urbain a aussi mis sur pied un atelier après l'école. Le responsable des sciences de la commission scolaire, lors d'une rencontre avec les responsables des sciences des écoles, a identifié les besoins et formé un groupe pour organiser un atelier. Ce groupe s'est rencontré deux fois pour choisir le format de

l'atelier, pour écrire une lettre d'information qui a été envoyé à toutes les écoles et pour distribuer les responsabilités de préparation de l'atelier.

Pendant cet atelier, l'ensemble des enseignants s'est séparé en deux groupes, selon le livre des élèves qu'ils utilisent. Les maisons d'édition ont fait une présentation à un de ces groupes. Lors du souper, les rencontres entre collègues ont aidé à former des liens pour du support pédagogique et des échanges futurs. Un choix de quatre ateliers, sous les thèmes de la 7e année qui étaient les plus en demande, a suivi. Un enseignant d'expérience animait la discussion où chacun amenait ses expériences sur le sujet. Ces partages d'idées ont ensuite été collectionnés et chaque participant est supposé en recevoir une copie, mais dû aux problèmes de copyright, cette ressource n'a pas encore été distribuée aux participants.

6. LE MAINTIEN DU PROGRAMME

Cette dernière étape du cycle évalue et adapte le programme et les ressources, et conseille les enseignants et le public lorsqu'il y a des problèmes. Des ressources secondaires sont aussi évaluées et approuvées s'il y a lieu.

Le programme de la 7e année entre dans cette phase en 2002-2003. Les autres années suivront après leur implantation obligatoire.

Les rôles des participants

Administrateur de programme

L'administrateur du programme de science a plusieurs responsabilités. Il est généralement impliqué dans l'étape de révision. Si un nouveau programme est nécessaire,

le ministère de l'apprentissage va appointer officiellement un administrateur de programme qui sera responsable de mener le projet jusqu'à la fin. Dans le programme de sciences, ce rôle a été partagé par plusieurs personnes consécutivement et conjointement. Ces personnes travaillent pour le ministère de l'apprentissage.

Il doit respecter les budgets qu'il a établis ainsi que l'échéancier. Il est l'agent de liaison avec les enseignants, les participants, les comités, le Science Council et le reste du public. Il sélectionne les enseignants pour le comité de travail et les autres participants pour le comité de consultation.

Il contacte les maisons d'édition et supervise l'évaluation de leurs ressources et attribue les contrats avec les maisons choisies. Lorsque ces ressources sont développées spécifiquement pour les programmes de l'Alberta, cela implique communiquer clairement les besoins puis les changements après la validation. Dans la phase de maintien, il évaluera d'autres ressources potentielles pour voir si elles rencontrent les besoins des élèves ou des enseignants et les autorisera ou rejettera.

L'administrateur répond aux questions et aide les musées, les centres de science, ainsi que les universités, qui veulent aligner leur programme éducatif au nouveau curriculum de sciences.

Il organise l'horaire des rencontres des comités, dirige et participe dans les discussions au sujet de la création du programme. Il est un des écrivains majeurs du programme. Toutes les idées qui sont retenues en comité doivent être ensuite exprimées dans un langage et un format uniforme. Lors des révisions finales, il travaille avec des spécialistes pour assurer que le programme et les ressources de base respectent les normes de notre société comme l'égalité ou le respect des différentes cultures. Il est

supporté dans son rôle par un représentant de « Student Assessment Branch » et de la Direction de l'éducation française.

Le comité de travail

Il est composé d'enseignants activement impliqués dans les sciences. Ils sont libérés de leur tâche d'enseignement pendant quelques jours pour les nombreuses réunions à Edmonton. L'ATA (Alberta Teachers' Association) participe dans le processus de nomination. Il est ensuite formé avec une balance entre homme/femme, urbain/rural, Nord/Sud, les différents groupes d'âge et d'autres critères pour bien représenter tous les niveaux de la 7e à la 10e année. Bien que le changement du programme soit pour le secondaire premier cycle, des enseignants de la 10e année étaient impliqués pour aider à rendre le passage d'un niveau à l'autre plus facile.

Avec les résultats de l'analyse des besoins, le cadre commun de résultats d'apprentissage pan canadien, tous autres documents appropriés ainsi que leur expérience, le comité décide des thèmes, des objectifs et du format du programme d'étude. Lorsque l'administrateur a réécrit un brouillon, le comité révise et vérifie si leurs idées sont bien interprétées. Les commentaires sur les brouillons viennent ensuite de plusieurs autres groupes de participants et le comité doit décider s'ils sont valides et s'ils veulent proposer des changements.

Ce groupe est donc responsable de la création proprement dite du nouveau programme. Il est le meilleur choix car les enseignants en salle de classe sont ceux qui comprennent le mieux la relation entre le curriculum et l'enseignement. Les enseignants qui le composent étaient impliqués dans le développement des objectifs et des thèmes de

la 7e à la 9e année. Ils ont donc travaillé pendant plusieurs années, sauf quelques exceptions. Quelques enseignants ont du quitter pour diverses raisons. Cette continuité était importante pour qu'il y ait une certaine consistance dans le programme.

Le comité de consultation

Ce comité était plus varié dans sa composition. Il était surtout composé des personnes qui avait travaillé sur le *Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences de la nature* (Conseil des ministres de l'éducation, 1997). Il comprenait des enseignants, des administrateurs, des représentants de parents comme la Fédération canadienne des associations foyer-école et aussi des membres qui ne n'étaient pas impliqués directement dans la salle de classe comme des ingénieurs ou APEGGA (The Association of Professional Engineers, Geologists and Geophysicists of Alberta). L'industrie a vérifié que ses intérêts sont représentés et elle a corrigé les informations lorsqu'elles ne représentaient pas la réalité actuelle. Ainsi, l'industrie forestière voulait changer plusieurs choses, mais le comité a décidé que seule l'image passée du bûcheron avec sa scie à chaîne devrait être remplacée par une image plus réelle des machines qui font maintenant la récolte du bois.

Les institutions post-secondaires se sont impliqués aussi et ont guidé les décisions en ce qui regarde les habiletés, attitudes et connaissances nécessaires pour continuer des études scientifiques plus poussées.

Ce comité avait donc comme tâche de faire des recommandations et de guider le groupe de travail. Il ne prenait pas de décision. La quantité de temps nécessaire pour

s'impliquer à fond est souvent un facteur qui limite la participation des personnes provenant de ces secteurs.

Les enseignants

Le reste des enseignants de la province peut aussi s'impliquer dans le développement du programme. Des ébauches ont été envoyées dans les écoles avec un questionnaire. Les personnes intéressées pouvaient retourner leurs commentaires avant une date précise. Tous les commentaires ont été évalués ensuite par le comité de travail ou l'administrateur. Les enseignants étaient aussi invités à visiter le site WEB et donner leur opinion en ligne.

Une autre façon de s'impliquer était dans la validation des ressources et du programme. Près d'une soixantaine d'enseignants ont essayé les différentes unités pour la septième année. Cela demande plus de temps. Les élèves devenaient parfois des cobayes et s'ils devaient quand même faire tout l'ancien programme, ils étaient un peu pénalisés. Faire l'ancien programme en plus n'a pas vraiment de sens, mais si des arrangements n'ont pas été pris avec le département de « Learner Assessment » pour modifier l'examen, ils n'ont pas de choix.

La ressource a aussi bénéficié d'une révision du français par un enseignant de l'Alberta, même si elle a été produite par une maison d'édition québécoise. La Direction de l'éducation française voulait qu'un enseignant habitué au niveau de langage des jeunes de l'Alberta revoie le texte pour qu'il soit le plus approprié possible.

Les enseignants ont eu plusieurs chances de participer dans le processus. En tout temps, ils pouvaient communiquer avec les personnes responsables des sciences au secondaire pour donner leur opinion ou poser des questions.

Le public

Les parents, les élèves et toutes personnes qui s'intéressaient au développement de programme, pouvaient aussi donner leur opinion. Dans l'étape d'identification des besoins, plusieurs rencontres leurs étaient ouvertes. Ils pouvaient se joindre au comité de consultation. Les renseignements étaient disponibles sur le site WEB.

Des groupes de pression organisés ont aussi fait entendre leurs voix. L'influence des autochtones est visible dans le traitement des thèmes par exemple. Plusieurs fois le texte compare leurs traditions avec ce qui se passe maintenant. L'intérêt de ces groupes n'était pas nécessairement les sciences mais plutôt la représentation des valeurs générales des différentes cultures albertaines.

Les spécialistes

Dans le département du « Curriculum Standards » du ministère de l'apprentissage, il y a des spécialistes qui aident à faire la révision. Ils se sont assurés par exemple qu'il n'y a pas de biais sexiste ou raciste dans le programme ou dans les ressources. Ils ont vérifié que tous les Albertains sont représentés. Si on compare un manuel d'élève qui date de 20 ans avec celui de ce nouveau programme, on peut voir les différences entre la représentation de groupes ethniques ou des personnes avec des handicaps, et les proportions de filles par rapport aux garçons.

Ces spécialistes ne sont pas des scientifiques, et ils travaillent sur tous les programmes d'étude. Ils sont employés par le ministère de l'apprentissage.

La Direction de l'éducation française (DEF)

Le personnel de ce département est plus restreint. Le rôle principal de la DEF est de représenter les intérêts de l'éducation française en Alberta. Elle essaie de répondre aux besoins pour permettre un enseignement de qualité. Elle assure que nous ayons un traitement équitable dans la société.

Une personne en sciences pour la DEF avait un peu le même rôle que l'administrateur. Elle a participé dans les discussions des comités et a aussi pris la direction d'un sous-groupe quand c'était nécessaire. Elle s'est impliquée dans l'évaluation des ressources française. Elle a veillé à ce que la ressource française soit bien adaptée et équivalente à celle en anglais. Elle n'était pas présente au début du cycle de développement parce qu'elle n'a été engagée qu'un an après, mais entend bien améliorer la représentation française pour les prochains développements de programme.

La DEF a organisé et participé à des ateliers de développement pour les enseignants de 7e année dans les grands centres. Cela est un peu hors du mandat du ministère de l'apprentissage mais la DEF trouvait important d'avoir des ateliers spécifiquement pour les enseignants en immersion ou en français langue première. Habituellement, c'est la responsabilité des enseignants ou des commissions scolaires d'organisé le développement professionnel. Elle a aussi présenté des ateliers à des conférences, comme la mini-conférence que des écoles d'immersion ont organisée pour une journée pédagogique.

La commission scolaire

Les commissions scolaires peuvent décider quelle année elles vont implanter le nouveau programme lorsqu'il y a des options. Elles peuvent aussi décider quelle ressource acheter, bien que cela soit fait plutôt par école.

Dans la grande commission urbaine que j'ai observée, on a offert une activité de développement professionnel. Un enseignant a pour tâche de s'occuper des sciences pour l'ensemble de la commission scolaire, bien que ce ne soit pas toujours à temps plein. Cette personne et un groupe d'enseignants provenant des écoles secondaires premier cycle, se sont rencontrés plusieurs fois et ont parlé des besoins face au nouveau programme. Un sous-groupe de volontaires a décidé d'organiser une soirée de développement professionnel.

Le « Development consortium »

Cet organisme reçoit des fonds de Alberta Learning pour offrir des opportunités de développement professionnel. Il évalue les besoins des enseignants puis planifie et organise des activités pour répondre à ces besoins. Parfois, des membres du ministère de l'apprentissage vont participer aux activités.

Le consortium de Calgary, composé de nombreux enseignants volontaires, a organisé une série de 5 ateliers de développement professionnel, un sur chaque thème de 7e année. Des enseignants qui avaient piloté le programme et les ressources ont préparé puis animé les ateliers. Le consortium prévoit déjà une autre série d'atelier en 2003 pour le nouveau programme de 8e année.

Conclusion

Ce projet de recherche explorait le processus et les raisons du changement du programme de sciences au secondaire premier cycle, en rencontrant certains des intervenants dans ce processus, au niveau du ministère de l'apprentissage et d'un conseil scolaire public d'un grand centre urbain. On peut conclure, après plusieurs entrevues dirigées et quelques rencontres informelles, les points suivants.

Tous les programmes d'étude en Alberta se trouve quelque part dans ce processus cyclique : la validité du programme est évaluée dans l'étape de la révision; l'évaluation des besoins dans une matière est commencée dans l'étape de l'initiation; les budgets, les rôles et les autres contraintes pour en arriver à un nouveau programme d'étude sont développés dans l'étape de la planification; le programme d'étude et les ressources de base sont préparés et testés en salle de classe dans l'étape du développement; la direction et les objectifs du nouveau programme d'étude sont communiqués aux personnes visées dans l'étape de l'implantation; le nouveau programme d'étude est guidé et supporté dans l'étape du maintien. Le programme de sciences au premier cycle du secondaire est entré dans la phase de la révision en août 1997. En 2002, il est maintenant dans la phase l'implantation.

Les raisons du changement sont multiples. Elles se résument surtout à l'évolution des technologies de communication, des connaissances scientifiques et pédagogiques, et de la nécessité de mieux coordonner le passage entre les différents cycles primaires et secondaires en science. Le *Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences de la nature* (Conseil des ministres de l'éducation, 1997) et le nouveau programme d'étude en sciences au primaire ont aussi influencé les changements.

Sous la direction d'une personne de Curriculum Standards Branch du ministère de l'apprentissage, une équipe a la tâche d'écrire le nouveau programme. Un comité de consultation, composé de gens du public représentant des groupes d'opinion, des industries, des institutions post-secondaires ou autres, donne leur opinion sur les réformes à apporter, les thèmes choisis et tout autre sujet par rapport au nouveau programme d'étude. Un comité de travail, composé d'enseignants de la 6e à la 10e année, développe les thèmes et les objectifs du programme et les remanie après les commentaires venant du comité de consultation, des enseignants en salle de classe ou d'autres personnes consultées. Le comité de travail évalue aussi les ressources de base pour leur accréditation. Les intervenants principaux sont donc des enseignants, sous la tutelle d'un administrateur de programme et secondé par des consultations publiques, la Direction de l'éducation française et d'autres départements du ministère de l'apprentissage.

Les commissions scolaires peuvent jouer un rôle variable dans le développement professionnel des enseignants pour le nouveau programme d'étude et dans le choix des ressources de base. La commission urbaine observée avait un responsable des sciences à temps partiel pour les sciences de maternelle à 12e année. Avec la participation active d'enseignants de la 7e et 8e année, un atelier de formation a eu lieu pour les enseignants de la 7e année. La décision sur le choix des ressources est laissée aux écoles de cette commission.

On peut estimer le peu d'influence que les industries ont dans le développement de programme. Elles ont un rôle consultatif seulement. Clarke et Dopp (2000) surestiment leur implication directe. Il n'y a pas eu de développement d'un jugement

public de qualité comme le proposait Kelly et Laing (2000). Ce sont les experts qui ont écrit et choisi la direction du nouveau programme de sciences de l'Alberta.

D'un autre côté, on peut se demander jusqu'à quel point le gouvernement provincial, peut-être influencé par l'industrie, a imposé ses opinions au sujet de l'environnement et de la philosophie du programme d'étude. Dans le manuel de l'élève *Convergence 7*, on parle par exemple des problèmes mondiaux de la déforestation, mais on laisse sous-entendre aux élèves que tout va bien en Alberta. On a qu'à lire le rapport du National Geographic de juin 2002 pour voir que la province a perdu des milliers de kilomètres de forêt. On donne les points positifs de l'abattage d'arbres, mais on omet les points négatifs complètement. Pour un livre qui est sensé donner toute l'information pour que les élèves puissent former leur opinion, on peut dire que le manuel semble biaisé sur ce sujet. Kelly et Laing (2000 :42) parlaient justement de ce défi politique: « Même quand il fait ses choix de façon scrupuleuse, un gouvernement, comme n'importe quel groupe ou individu, reflète ses propres préférences et idéologies dans ses choix.» (traduction libre). Kirk, Matthews et Kurtts (2001 :43) notaient aussi que: « Les contenus des textes de science pour les concepts d'évolution, de sexualité et de conservation des ressources sont tous affectés par des politiques. » (traduction libre)

Au début de cette recherche, le département de Curriculum Standards préparait un document pour harmoniser l'élaboration de programme d'études dans toutes les matières. Le département a établi les étapes et les rôles de chacun. Avant, chaque sujet dépendait de l'administrateur de programme pour son renouvellement. Maintenant, toutes les personnes intéressées peuvent prendre connaissance et participer au processus uniformisé de développement et d'implantation de programme d'étude.

Le développement de programme compte beaucoup sur la collaboration et la participation des enseignants. Avec les évènements de l'an 2002, il est fort probable que participation des enseignants ne se fera pas en aussi grand nombre dans les quelques prochaines années. Les négociations entre les commissions scolaires et les syndicats n'avançaient pas car les commissions n'ont pas l'argent nécessaire pour répondre aux demandes des syndicats. Les syndicats se sont organisés et ont déclenché une grève simultanée. Le gouvernement a imposé un retour au travail qui a été amené en cours. Le juge a déclaré que l'ATA était dans ses droits, mais à la place de reprendre la grève, l'ATA a négocié une entente avec le gouvernement. Le gouvernement a ensuite passé une loi qui impose plusieurs restrictions et un arbitrage biaisé.

L'ATA recommande à tous ses membres de ne pas collaborer avec Alberta Learning comme moyen de pression. Cela veut dire entre autre que les enseignants refuseront d'assister aux réunions organisées par le gouvernement et de participer au pilotage de programme ou d'examen. Avec le retrait de l'aide des enseignants, il serait intéressant de voir comment les étapes du processus pourront progresser et quel sera l'impact sur le développement des prochains programmes d'étude.

Un comité, appelé « Preparing for the future- Alberta's Commission on Learning » vient de se mettre en marche pour évaluer l'état de l'éducation dans la province. Leur rapport est du en juin 2003 et sera écrit par un panel multidimensionnel de neuf membres, après des consultations publiques. Un des points sur lequel il se penchera est de fournir des curriculums pertinents et sensibles aux changements. C'est donc à voir comment ce rapport influencera la création de futurs programmes d'étude et la participation des enseignants dans leur développement. Malheureusement, cette

commission sur l'éducation n'a pas dans son mandat le développement du jugement public, alors chaque groupe d'opinion offrira ses commentaires personnels sans nécessairement connaître les ramifications de leur choix.

La grande commission scolaire urbaine que j'ai observé dépend beaucoup de la volonté de ses enseignants pour le développement professionnel. Les enseignants doivent être prêts à donner leur temps après l'école pour recevoir une formation sur le nouveau programme d'étude. On compte sur eux aussi pour organiser certains ateliers. Il n'y a pas de fond pour payer le développement des enseignants ou les organisateurs. Il peut y avoir un grand écart entre les niveaux de connaissance scientifique des enseignants. À cause des contraintes de personnel et du ratio élèves-enseignant, des personnes peuvent être obligées d'enseigner les sciences sans avoir aucune formation scientifique.

Avec les budgets décentralisés, la situation de chaque école est un peu différente. Dépendamment de la philosophie de la direction et des allocations pour chaque sujet, il est possible qu'une école puisse avoir un livre de base par élève ou seulement une série pour toutes les classes. L'achat et le choix de nouveau matériel variera aussi.

Le développement de ressources est fait par des maisons d'édition intéressée, mais le choix de l'accréditation est fait par le comité de travail. Ce comité ne subit pas les pressions de groupe d'opinion comme c'est parfois le cas aux États-Unis. C'est une des tâches directes dans l'étape de développement d'un nouveau programme d'étude. Il serait intéressant de voir si le manuel de l'élève utilisé en Alberta, *Convergence 7*, passerait l'évaluation du American Association for the Advancement of Science. Avec leur philosophie de « Teach less to teach it better », (American Association for the Advancement of Science, 1989) est-ce qu'il y aurait trop de thèmes et de concepts? Est-

ce que les activités et expérience suggérées enseignent bien les connaissances et habiletés nécessaires pour une littéracie scientifique? On peut noter quelques erreurs dans le livre *Convergence 7*, mais sont-elles majeures?

La venue d'un nouveau programme de sciences ajoute donc aux difficultés d'un enseignement de qualité. Des enseignants d'expérience peuvent toutefois passer au travers la période difficile de l'implantation car ils peuvent compter sur leurs connaissances accumulées et les ressources qu'ils ont développées au fil des ans. Si des nouveaux enseignants ont la chance d'avoir des mentors d'expérience, ce sont les élèves qui en bénéficieront en bout de ligne.

Les enseignants peuvent au moins être assurés que le nouveau programme de sciences a été fait avec leur collaboration et qu'il est de qualité. Le processus a de bons fondements. Les intervenants sont variés et apportent différents points de vue et différentes expériences.

Bibliographie

Alberta Learning. (2002), *Commission on Learning Launched*, Alberta, Alberta Learning, 25 juin, www.learning.gov.ab.ca.

Alberta Learning. (2000a), *Secondary Science Program Revisions: An Update*, Alberta, Alberta Learning, Février, www.learning.gov.ab.ca.

Alberta Learning. (2000b), *Programme d'étude: Technologies de l'information et de la communication*, Alberta, Alberta Learning.

American Association for the Advancement of Science. (1989), *Project 2061: Science for All Americans*, Washington DC, American Association for the Advancement of Science.

American Association for the Advancement of Science. (1993), *Project 2061: Benchmarks for Science Literacy*, Washington DC, American Association for the Advancement of Science.

American Association for the Advancement of Science. (2000), *Heavy books light on learning: Not one middle grades science text rated satisfactory by AAAS's Project 2061*. www.project2061.org

Blades, David. (2000), « The Problem with Snakes: critical reflections on the pan-Canadian common framework of science learning outcomes », *The ATA Magazine,* Hiver, p.17-19.

Clarke, T. et S. Dopp, (2000), « Green wash: some corporations are rewriting curricula on the environment », *The ATA Magazine*, Été, p.7-10.

Curriculum Standard Branch. (1998), *Deciding What Students Should Learn*, Edmonton, Alberta Learning.

Conseil des ministres de l'éducation. (1997), *Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences de la nature,* Toronto.

DeClark, Tom. (2000), « Curriculum mapping: a How-to Guide », *The Science Teacher.* Avril. Vol. 69, n° 4, p. 11-15.

Evans, Susann M. (2002), « Aligning to State Standards », *The Science Teacher,* Mars, Vol. 69, n° 3, p. 54-57.

Gue, D. et collab. (2001), *Convergence 7,* Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.

Kelly, F. et P. Laing. (2000), « The Politics of Curriculum », *Education Canada*, Vol.40, n° 3, p.40-43.

Kirk, M., C. Matthews et S. Kurtts. (2001), « The Trouble with Textbook », *The Science Teacher,* Décembre, Vol. 68, n° 9, p.42-45.

Montaigne, Fen. (2002), « Great Northern Forest », *National Geographic,* Juin, p. 42-65

Moore, Randy. (2002), « Do Standards Matter? », *The Science Teacher,* Janvier, Vol. 69, n° 1, p.49-51.

National Research council, (1996), *National Science Education Standards*, Washington DC, National Academy press.

Annexe 1

Questions pour les fonctionnaires de Alberta Learning :

1. Quelles étaient les raisons pour changer le programme de sciences?

2. Pourquoi attendre une période de presque 10 ans pour changer ce curriculum?

3. D'où viennent ces changements?

4. Sur quoi sont basés les nouveaux objectifs?

5. Quel était le processus de création du nouveau programme?

6. Pouvez-vous dater les différentes étapes?

7. Pourquoi est-ce que l'année d'implantation a été repoussée?

8. Qui a participé à la création du nouveau curriculum? Quel était leur différent rôle?

9. Quel était votre rôle dans la création du nouveau curriculum?

10. Quel est le rôle du French Services Branch?

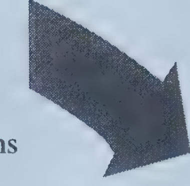
11. Est-ce qu'il y a des enseignants qui ont participé? Si oui, quelle était leur tâche?

12. Qu'est-ce qui arrive après que ce curriculum est écrit?

Collaborative Planning, Development and Implementation Framework (June 2001)

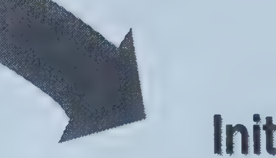
Review

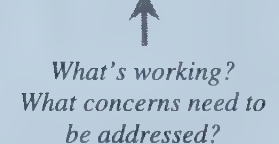
- gather and review information
- identify needs
- analyze issues and concerns



Initiate

- confirm needs
- identify roles and strategies
- initiate planning





What's working? What concerns need to be addressed?



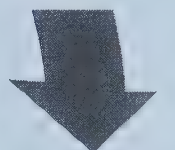
What needs to be changed? What strategies should we use?

Maintain

- sustain resource support
- monitor, assess, trouble-shoot, adapt

How can we provide the best programming for students?

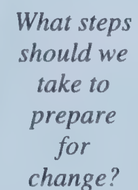
Consult Collaborate Communicate



Plan

- identify products, activities, responsibility areas, resources and timelines (Stage 1 Plan)
- develop detailed outlines of activities, timelines and resources (Stage 2 Plan)

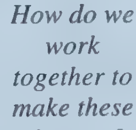
What steps should we take to prepare for change?



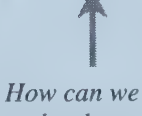


Implement

- complete final quality check
- communicate standards and processes
- guide and support implementation



How do we work together to make these changes?



How can we keep development work on track?





Develop

- develop standards and processes
- develop or guide development of resource and service capacity

Six Steps in the Alberta Curriculum Development Approval and Implementation Process

Review → Initiate → Plan → Develop → Implement → Maintain

Consult, Collaborate, and Communicate with Clients, Partners and Stakeholders

1

REVIEW–Gather and Analyze Feedback

- Develop a proposal and plan for review
- Collect and review feedback on the program implementation
- Review and validate assessment instruments and analyze data on student completion rates and achievement
- Evaluate the curriculum change process and make recommendations for improvements

Lead: C

Support: FS, FLS, G & PD, I&T, LA, LRC, LT, LTR, PD&TC

✓ Approved by Deputy Minister

2

INITIATE–Conduct Needs Assessment

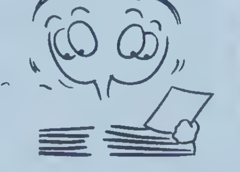
- Develop a needs assessment plan
- Collect information
- Write needs assessment report to include:
  - links to government and department business plan goals, division and branch strategic plans
  - review of literature
  - study of locally developed courses
  - survey of development in other provinces and countries
  - results of provincial, national, and international assessments
  - summary of information received

Lead: C

Support: CM, FLS, FS, I&T, LA, LT, LTR, PD&TC

✓ Approved by Minister





PLAN–Develop Preliminary Plan

- Develop the preliminary plan to include:
  - budget, timelines, roles and strategies for involving partners and stakeholders
  - a communication plan
  - anticipated implications for school authorities
  - discussion of the need for guides to implementation and assessm standards, assessment instruments or materials, support resourc
  - anticipated availability of basic resources
  - identification of program manager and other staffing needs
- Write project proposal

Lead: C

Support: CM, FLS, FS, G&PD, LA, LT, LTR

✓ Approved by Assistant Deputy Minister



3

PLAN–Develop Detailed Project Plan

- Develop detailed project plan to include:
  - a customized plan for writing the course/program of studies
  - plans for review and validation, including committee structures
  - consultation on streaming, anticipated standard, program nomenclature
  - plans for integration with other curricula
  - plan for facilitating transition to post-secondary
  - implementation plans and schedules
  - a description of the implications of implementation; e.g. costs to schools and school districts
  - proposed student and teacher resource requirements
  - plan for development of assessment instruments or materials

Lead: C

Support: CM, FLS, FS, G&PD, LA, LTR, LT, PD&TC, STTG

✓ Approved by Assistant Deputy Minister

DEVELOP–Prepare Program of Studies

- Begin development of course/program of studies (discussion draft)
- Communicate intentions, including naming of courses to clients, partners and stakeholders
- Conduct developmental review of discussion drafts of course/program of studies
- Initiate resource identification/development plan for:
  - review, selection of basic resources
  - development of teacher support materials
  - developing materials for assessment and distance learning

Lead: C

Support: CM, FLS, FS, I&T, LA, LT, LTR

✓ Approved by Assistant Deputy Minister

4

DEVELOP–Validate Program of Studies

- Approve interim course/program of studies
- Select and/or develop resources
- Field validate (pilot) course/program of studies, basic resources, teacher support materials, and assessment instruments
- Assure that program of studies, basic resources and assessments are ready for implementation in the classroom (quality check)

Lead: C, LTR

Support: CM, FLS, FS, LA, LT

✓ Approved by Assistant Deputy Minister

5

IMPLEMENT–Authorize Program and Resources

- Authorize program of studies and resources
- Communicate directions
  - all individuals and groups who will be affected by the implementation of the course/program of studies have the information needed

Lead: C, LTR

Support: CM, FLS, FS, LA, LT, LRC

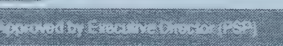
✓ Authorized by Minister

IMPLEMENT–Support Implementation

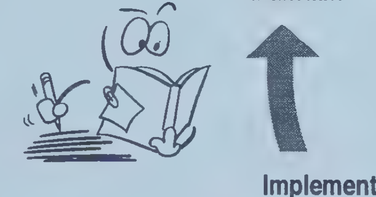
- Orient teachers
  - teachers are knowledgeable about the program, the basic resources and implementation requirements, and the relationship of program to provincial assessments

Lead: FS, LTR

Support: C, FLS, LA, PD&TC, RC



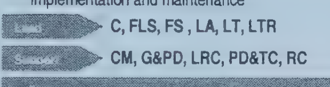
✓ Approved by Executive Director (PSP)



6

MAINTAIN–Guide and Support

- Provide teachers with access to ongoing guidance and support
- Solicit regular feedback from field regarding curriculum implementation and maintenance



Lead: C, FLS, FS, LA, LT, LTR

Support: CM, G&PD, LRC, PD&TC, RC

✓ Approved by Director Team

ALBERTA LEARNING PARTNERS:

C—Curriculum
CM—Communications
FLS—French Language Services
FS—Field Services
G&PD—Governance and Program Delivery
I&T—Information and Technologies Management
LA—Learner Assessment
LRC—Learning Resources Centre
LT—Learning Technologies
LTR—Learning and Teaching Resources
PD&TC—Professional Development and Teacher Certification
PSP—Provincial Standards and Processes
RC—Regional Consortia
SIR—System Improvement and Reporting
STTG—Stakeholders Technology Task Group

Six Steps in the Alberta Curriculum Development Approval and Implementation Process July 25, :

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author : Monia Gaudreault

Name of the Research Project : Émergence de l'écrit et compétences parentales en milieu minoritaire francophone ; Implantation d'un programme préventif

Degree : Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted : 2002

University of Alberta

Émergence de l'écrit et compétences parentales en milieu minoritaire francophone ; Implantation d'un programme préventif

Par

Monia Gaudreault

Activité de synthèse

Soumis à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'éducation –Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Automne, 2002

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Nous, soussignés, certifions avoir lu l'activité synthèse intitulée Émergence de l'écrit et compétences parentales en milieu minoritaire francophone ; Implantation d'un programme préventif, présentée par Monia Gaudreault en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation, Études en langue et culture, et recommandons qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

DÉDICACE

Je dédie cette recherche à mon fils,
Pierre-Alexandre,
qui a été ma source d'inspiration

RÉSUMÉ

Ce projet d'activité synthèse s'intéresse au développement de l'émergence de l'écrit chez les jeunes enfants d'âge préscolaire en contexte minoritaire. L'objectif de ce projet était de découvrir si un programme qui avait fait ses preuves auprès de parents unilingues français, pouvait aider les parents unilingues anglais à enrichir leurs actions d'éveil au monde de l'écrit en français et à se sentir compétent à le faire. Les résultats mettent en évidence qu'il est possible d'implanter un tel programme dans un milieu francophone minoritaire et d'enrichir l'action des parents.

ABSTRACT

This project examines how to improve the emergence of writing skills among pre-schoolers in an official language minority situation. Within this context, the major objective of the project was to determine whether a program that had been successful among unilingual french parents could be equally helpful with unilingual anglo parents but who plan on sending their children to a francophone school. The result of the project clearly indicate that the above-mentioned program can be implemented successfully in an official language minority situation and points out some of the changes such an implementation would bring about.

REMERCIEMENTS

Les plus chaleureux remerciements aux personnes qui ont cru au projet et qui ont participé. Merci à Brigitte Carrière et plus particulièrement à Mireille Cloutier, collègues de travail qui ont bien voulu me libérer de ma tâche d'enseignement quelques heures par semaine et qui m'ont aidé de leurs précieux conseils. Je remercie le Conseil régional pour l'éducation française de Lethbridge qui a accepté de partager ses trousses de lecture. Je désire exprimer ma reconnaissance aux auteurs de la trousse « De A à Z on s'aide ! » qui m'ont accordé leur permission d'utiliser le programme dans notre région. J'exprime ma gratitude à mon directeur de projet, Frank McMahon, professeur à la Faculté Saint-Jean, qui m'a apporté son soutien professionnel tout au long de cette merveilleuse expérience.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction

Ce présent travail s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche qui avait comme mandat d'implanter un programme préventif dans les foyers de familles alphabètes ayant de la difficulté à lire et à écrire en français vivant dans un contexte minoritaire francophone. Le programme, Images et mots en famille, implanté, fait partie de la trousse d'éveil à la lecture et à l'écriture De A à Z on s'aide !

Par ce projet, nous cherchions à découvrir si ce programme allait aider les parents à enrichir leurs actions d'éveil au monde de l'écrit auprès de leurs enfants et à se sentir compétent à le faire. Les sous-objectifs étaient les suivants : vérifier si ce programme allait faire découvrir aux parents la facilité d'adaptation des activités du monde de l'écrit à la vie familiale tout en exploitant les situations de la vie quotidienne ; vérifier si ce programme allait entraîner les parents à développer une compétence spécifique dans la lecture d'histoire.

Ce rapport final est divisé en six parties. La première partie présente la problématique qui a été à l'origine de ce projet. En deuxième lieu, vous trouverez le cadre de référence ainsi que la justification théorique qui explique les fondements théoriques de la recherche. L'objectif du projet sera également présenté dans cette partie. La méthodologie utilisée dans le projet est en troisième partie. La quatrième partie expose les résultats, suivis d'une conclusion. Une série de document en annexes permettent de comprendre le contenu et le déroulement du projet.

1. Problématique

Ce projet de recherche visait donc à favoriser le développement des compétences parentales, auprès des parents ayants droit, qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire en français dans des situations d'émergence de l'écrit chez leurs jeunes d'âge préscolaire. Un parent ayant droit est un citoyen qui a le droit de faire instruire ses enfants dans la langue et la culture de la minorité de la langue officielle dans sa province, en français en Alberta. Par émergence de l'écrit nous entendons toutes les acquisitions en lecture et en écriture ; connaissances, habiletés et attitudes, que l'enfant acquiert, sans enseignement formel, avant de lire et d'écrire de manière conventionnelle[1].

Selon la littérature, le meilleur prédicteur des performances en lecture au primaire s'avère le développement de la conscience de l'écrit au cours de la petite enfance[2]. Une étude récente de Statistiques Canada[3] suggère que les jeunes dont les mères ont participé à des programmes d'aide ont mieux réussi en première année.

Dans notre communauté, quelques services préscolaires sont offerts mais aucun d'eux n'a comme objectif spécifique d'aider le parent à développer ses compétences parentales au regard de l'émergence de l'écrit chez l'enfant. Nous avons donc implanté un programme préventif et rédigé un rapport sur les interventions auprès de ces parents. Le projet de recherche devait tenir compte de la problématique suivante ; ce genre d'intervention a eu du succès auprès des parents unilingues analphabètes, mais son effet auprès des parents alphabètes dans un milieu minoritaire n'est connu.

---

[1] **GIASSON**, J. La lecture, De la théorie à la pratique. Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1995, 318 p.
[2] **CLOUTIER**, C et Des Chênes, R, La main dans la main, Québec, Les Éditions du GRAP/CRP, 1996.
[3] **LIPPS**, G et Yipton-Avila, J. De la maison à l'école : Comment les enfants canadiens se débrouillent : analyse des données de la composante scolaire du deuxième cycle de l'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, Ottawa, Statistiques Canada, 1999, 16 p.

2. Cadre de référence

2.1 Justification théorique

2.1.1 L'éveil à l'écrit du jeune enfant

Le jeune enfant est considéré comme un participant actif capable d'émettre des hypothèses sur l'écrit, de modifier ses hypothèses à partir de son expérience avec l'écrit et de ses relations avec les adultes, et de résoudre des problèmes. Il développe des concepts de classification qui sont nécessaires à la compréhension d'un message écrit, sur les plans sémantique et syntaxique. Son bagage lexical s'enrichit de jour en jour et constitue la base de son apprentissage du langage écrit. L'enfant se fait une conception de l'écrit d'après ses expériences, les réponses qu'on lui donne, et les modèles qu'on lui propose. Les parents, premiers éducateurs de l'enfant, représentent un modèle privilégié pour lui.

Selon Jocelyne Giasson[4], l'émergence de l'écrit est reconnue comme descripteur important englobant «toutes les acquisitions en lecture et en écriture : les connaissances, les habiletés et les aptitudes, que l'enfant réalise, sans enseignement formel avant de lire de manière conventionnelle. En d'autres termes, l'éveil à l'écrit désigne ce que l'enfant apprend et connaît du langage écrit avant son entrée à l'école. C'est par des activités simples de la vie quotidienne faisant appel à l'écrit : faire sa liste d'épicerie, rédiger des lettres, lire des livres ou des journaux, préparer une recette en consultant un livre, lire une histoire à son enfant, etc., que l'enfant effectue naturellement et progressivement son entrée dans l'écrit. Dans ce processus, l'enfant comprend alors que lire, c'est chercher le sens des mots, et écrire, c'est produire un message. En effet, les recherches des dernières années et l'expérience que nous avons avec le jeune enfant confirment qu'il y a dans sa vie une période favorable à cet éveil. Cette période de

---

[4] **GIASSON,** J. La lecture. De la théorie à la pratique. Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1995, 318 p.

développement se situe entre 0 et 6 ans et est marquée par ce que certains auteurs appellent l'émergence de l'écrit[5]. De 0 à 6 ans, c'est par son contact avec les livres et avec l'écrit de l'environnement, et, surtout, par les interactions qui se produisent entre l'adulte et l'enfant envers la communication écrite, que le jeune enfant s'éveille à la lecture et à l'écriture. Il existe une dynamique entre l'habileté de lire et celle d'écrire. L'une aide l'autre, c'est donc ensemble que ces deux compétences se développent.

Le temps où on remettait à l'école la responsabilité de sensibiliser les enfants à la lecture et à l'écriture est révolu. Par leur interaction avec l'écrit de l'environnement et par ce qu'ils disent à propos de l'écrit, les parents et les autres adultes sont les personnes clés pour amorcer l'aventure du savoir lire et écrire. D'après Wicks[6], si l'école est le seul endroit où l'enfant est exposé à la lecture et à l'écriture, il y a de bonnes chances qu'il associe la lecture davantage au travail qu'au plaisir. La famille est donc le lieu naturel pour l'émergence de l'écrit. C'est par un contact diversifié avec l'écriture que l'enfant découvre l'aspect fonctionnel de la communication écrite et qu'il développe un intérêt, une curiosité et une motivation pour l'écrit.

Ce n'est pas toutes les familles qui offrent un environnement riche d'expériences avec les livres et d'écriture à leurs enfants. Si ces derniers n'ont pas accès au monde de l'écrit, l'écart sera grand entre les enfants de milieux favorisés et défavorisés lors de leur entrée en classe maternelle. On doit donc socialement chercher les moyens d'aider et de soutenir les familles pour que les parents deviennent plus compétents et assidus. Savoir vivre avec l'écrit qui nous entoure, c'est contribuer au développement de la lecture et de l'écriture du jeune enfant. Pour cheminer à travers les divers stades de développement de l'émergence de l'écrit, l'enfant doit

---

[5] **STRICKLAND**, D.S. et Morrow, L.M. Family Literacy : Sharing Good Books. The Reading Teacher, mars, 1990, p. 518-519.
[6] **WICK**, B. Naître à la lecture, Toronto, Ben Wick, 1995.

avoir accès à du papier et des crayons, et il doit être invité à écrire. C'est de cette façon qu'il passera de l'écriture spontanée ou provisoire à l'utilisation plus ou moins correcte de la structure alphabétique de notre système d'écriture.

Faire quotidiennement la lecture à haute voix à son enfant dès sa naissance, comme le souhaite Marie Bonnafé dans Les livres… C'est bon pour les bébés[7], est une stratégie des plus simples et également des plus payantes pour favoriser l'éveil à l'écrit et pour réduire l'écart entre les enfants de divers milieux à leur arrivée en classe maternelle. On comprend l'importance d'éveiller à l'écrit les enfants en consultant les résultats d'une étude longitudinale menée par Statistiques Canada[8], selon laquelle les enfants à qui on a fait la lecture tous les jours lorsqu'ils avaient 2 et 3 ans ont plus de facilité à résoudre des équations mathématiques et ont des résultats supérieurs à ceux des autres élèves en ce qui a trait au vocabulaire. Une autre étude pour Head Start nous apprend que les enfants de classe moyenne qui commencent l'école ont bénéficié de 1000 à 1700 heures de lecture de contes comparativement à une moyenne de 25 heures dans les milieux défavorisés sur le plan économique.[9] Les problèmes qui en découlent seront alors bien sûr d'ordre scolaire: difficultés d'apprentissage, décrochage scolaire, mais ils seront à long terme beaucoup plus vastes : problèmes d'insertion sociale et professionnelle, problèmes de santé physique et mentale, etc.[10]

C'est surtout dans un environnement où il existe des pratiques diversifiées d'utilisation de l'écrit que l'enfant pourra répondre à toutes les questions qu'il se pose sur le langage écrit. Dans ses travaux sur la lecture, Jocelyne Giasson a élaboré un processus simple d'éveil à l'écrit du

---

[7] **BONNAFÉ**, M. Les livres… c'est bon pour les bébés, Paris, Calmann Levy, 1994.
[8] **LIPPS**, G et Yipton-Avila, J. De la maison à l'école : Comment les enfants canadiens se débrouillent : analyse des données de la composante scolaire du deuxième cycle de l'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, Ottawa, Statistiques Canada, 1999, 16 p.
[9] http://www.read+lang.sbssunysb.edu/pubs/area96/sld003.htm

jeune enfant qui reprend des idées développées par Lahire et Bresse. Pour Giasson, l'enfant a besoin d'être en contact avec des **modèles** culturels afin de se faire des représentations de la lecture et de l'écriture par l'observation d'adultes en train de lire ou d'écrire et d'exprimer à haute voix ce qu'ils font. Il apprend aussi par les **interactions** autour du langage écrit avec l'adulte ou ses frères et sœurs plus âgés. Des activités et des jeux qui intègrent de façon authentique la lecture et l'écriture, par exemple la lecture d'histoire à haute voix par l'adulte, sont des moyens simples et efficaces de transition et d'appropriation de l'écrit. L'enfant a aussi besoin **d'explorer**, de découvrir, **d'expérimenter**, de mettre en pratique son savoir et d'être soutenu dans ses efforts. Ce processus permettra à l'enfant d'élaborer ses «théories» sur l'écrit, de trouver des réponses à ses questions et, surtout, de construire son rapport à l'écrit. La valeur donnée aux pratiques de l'écrit et le sens que l'enfant donnera à l'écrit à l'issue de ses premières expériences influent sur la manière dont il abordera les apprentissages de la lecture et de l'écriture à l'école[11].

Jean-Marie Besse introduit le concept d'appropriation de l'écrit tout au long de la vie. Plus précisément, il mentionne que l'enfant développera un rapport personnel à l'écrit dans sa famille, et ce rapport sera à redéfinir durant sa vie entière[12]. De son côté, Marie Bonnafé[13], qui s'inspire des travaux d'Émilia Ferreiro et de François Bresson, soulève l'appétence des enfants de trois à quatre ans pour la langue écrite, les théories, les constructions personnelles qui existent déjà chez le petit enfant. Pour cette auteure, le jeune enfant est un acteur important de son éveil à l'écrit au sein de sa famille.

---

[10] **THOMAS**, A. L'alphabétisation familiale au Canada : profils de pratiques efficaces, Welland, Éditions Soleil.
[11] **TREMBLAY,** H. Pour prévenir l'alphabétisation, recherches, réflexions et propositions d'actions, Québec, Direction de la formation générale des adultes, Ministère de l'éducation, 1997, p. 15.
[12] **BESSE**, J-M. L'écrit, l'école et l'illettrisme, Paris, Éditions Magnard, 1995, p. 88

2.1.2 La compétence parentale

Pour les besoins de cette recherche, quelques concepts déjà établis dans la littérature scientifique ont été empruntés d'une équipe de l'Université du Québec à Rimouski[14]. Leur recherche avait pour but de contribuer à l'émergence de l'écrit chez les jeunes enfants. Les auteurs ont identifié que la compétence parentale se définissait à partir de deux aspects : a) la condition de parent : qui réfère à une étape du développement de la personne dans sa dimension élargie et b) le fait d'agir en tant que parent : qui intègre la notion d'apprentissage et de connaissance dans le but d'influencer le développement de l'enfant. Par ailleurs, lorsqu'une personne ressent un sentiment de compétence par rapport à une tâche, une activité précise, cela a une incidence sur sa compétence réelle à réaliser cette tâche ou cette activité. Or, la perception de la compétence est une composante du concept de Trudelle[15], qui arrive à la conclusion que la compétence parentale correspond à la capacité réelle d'un parent à répondre aux besoins de son enfant. Les parents compétents sont ceux qui savent quoi faire et qui ont ce qu'il faut pour le faire. Un parent compétent n'est pas seulement un technicien qui applique des règles éducatives dictées par une quelconque autorité scientifique ou morale : c'est d'abord un être humain qui sait qu'il a besoin de s'estimer et d'avoir confiance en lui en tant que parent.

2.1.3 Alphabétisation et milieu minoritaire

La situation des francophones minoritaires varie d'une région à l'autre et à l'intérieur d'une même région. Les francophones en milieux minoritaires ne sont pas toujours convaincus de la pertinence de s'alphabétiser en français. D'ailleurs, selon les travaux d'un colloque pancanadien

---

[13] **BONNAFÉ**, M. « Récits, lecture et transition familiale», Paris, Revue Argos, p. 57.
[14] **LAVOIE**, N, Lévesque, J-V., Shaw, M. Développement de compétences parentales et émergence de l'écrit chez les enfants, Université du Québec à Rimouski, Les Éditions Appropriation, , Novembre, 2000.
[15] ibid

sur l'alphabétisation[16], il y a un pourcentage élevé d'adultes francophones qui optent pour l'anglais comme langue d'alphabétisation.

Les recommandations mises de l'avant par ce colloque se fondent sur ce diagnostic sévère de la situation en milieu minoritaire. Les besoins constatés sont considérables et complexes, d'où la diversité des besoins et la multiplicité corollaire des appellations : alphabétisation, alphabétisation familiale, francisation, refrancisation, compétences de base, actualisation linguistique, etc. En fait, les besoins en alphabétisation ne peuvent être interprétés qu'en se situant dans le contexte de la vie en français en contexte minoritaire : le faible nombre de francophones et de la pression de l'anglais sur tous les fronts et dans presque toutes les facettes de la vie quotidienne. Déjà la mondialisation accentue l'influence de l'anglais dans la vie professionnelle et culturelle. La vie en français se limite alors à la sphère domestique. Pis encore, la vie familiale s'anglicise rapidement et plusieurs francophones croient désormais que l'école suffit à l'apprentissage du français et à la vie en français est l'école. Plusieurs francophones estiment même que le français est davantage la langue de l'enfance que celle de l'adolescent et de l'âge adulte. Ils estiment qu'elle est une langue davantage scolaire plutôt que familiale ou identitaire.

Au contraire, la réussite de l'éducation en français exige le concours de toutes les forces du milieu. La contribution propre du mouvement de l'alphabétisation en français se profile désormais assez clairement : alphabétisation des parents, refrancisation des parents francophones qui ont perdu leur langue maternelle, francisation des conjoints non francophones, alphabétisation familiale, promotion de la lecture, de la communication orale et de l'écriture. En

---

[16] **WARNER**, S, Travaux et premier suivi d'un colloque pancanadien, Pour sur société pleinement alphabétisée, le droit de lire, d'écrire et de communiquer pour tous, Montréal, Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, 2000, p. 219.

alphabétisation familiale, les enfants ne maîtrisant peu ou pas le français constituent un groupe prioritaire.

2.1.4 Composantes de l'environnement qui favorisent le développement et l'éveil à la lecture et à l'écriture des enfants

De ces multiples expériences en rapport avec l'écrit se dégagent trois composantes de l'environnement pour susciter chez l'enfant le goût de s'ouvrir aux aspects fonctionnels de la langue écrite.[17]

Modèle	L'adulte qui, d'une part, illustre par son comportement la manière dont il se sert de l'écrit dans sa vie quotidienne et qui, d'autre part, explicite verbalement les fonctions de l'écrit, facilite la découverte par l'enfant des usages de l'écrit. L'adulte qui lit silencieusement le fait hors de la portée de l'observation de l'enfant.
Interaction	Une interaction entre l'enfant et l'adulte (ou des enfants plus âgés) dans des situations quotidiennes faisant appel au langage écrit suscite l'intérêt et favorise le développement de l'écrit chez l'enfant.
Exploration	Laisser à l'enfant la possibilité d'explorer de façon autonome un environnement riche en écrits afin qu'il puisse observer, comparer et faire des hypothèses sur les imprimés auxquels il a accès.

2.1.5 Caractéristiques de l'adulte en situation d'apprentissage

Les parents qui participeront au programme évolueront dans un contexte d'apprentissage et auront un rôle d'apprenant. Il est fondamental de connaître les fondements de Monique Ouellette[18] avant d'entreprendre toute démarche d'accompagnement avec des adultes. Selon cette auteure, un adulte qui apprend ressemble étrangement à tout autre apprenant. Les adultes

[17] **GIASSON**, J, La lecture, de la théorie à la pratique, Montréal, Édition Gaëtan Morin, 1995, p.114.

ont souvent les mêmes caractéristiques, les mêmes désirs ou les mêmes peurs devant l'apprentissage. Cependant, le point de départ n'est pas le même pour tous, puisque les acquis diffèrent pour chacun. Mais le processus est le même pour tous les adultes en situation d'apprentissage. Dans une démarche de formation sur mesure, les principales caractéristiques d'un adulte en situation d'apprentissage sont les suivantes :

- L'adulte a besoin d'estime de soi pour apprendre ;
- L'adulte fait des liens avec ses propres expériences ;
- L'adulte aime que l'apprentissage soit utile et applicable dans l'immédiat ;
- L'adulte est pressé par le temps ;
- L'adulte est un être social ;
- L'adulte a souvent peur d'apprendre.

2.2 La question de recherche

Les divers éléments mis en évidence dans la problématique, associés à ceux du cadre de référence ont conduit à la question de recherche suivante :

Est-ce que l'implantation du programme préventif de développement des compétences parentales, « De A à Z on s'aide ! », aidera les parents alphabètes minoritaires à se sentir plus compétent à aider leur enfant à développer l'émergence de l'écrit dans la langue française ?

2.2.1 Objectifs de la recherche

Cette question de recherche nous amène à définir l'objectif principal du projet ainsi que deux sous-objectifs qui en découlent. L'analyse des données recueillies, sera effectuée à partir de cet objectif. Par ce projet, nous cherchons simplement à :

---

[18] **OUELLETTE**, M. , La formation sur mesure : un guide, Québec, Ministère de l'éducation, 1986, p.9.

Objectif

- Découvrir si ce programme contribue à enrichir l'action des parents envers l'éveil au monde de l'écrit auprès de leur enfant et à se sentir compétent à le faire.

Sous-objectifs

- Vérifier si ce programme fait découvrir aux parents la facilité d'adaptation des activités du monde de l'écrit à la vie familiale tout en exploitant les situations de la vie quotidienne.
- Vérifier si ce programme entraîne les parents à développer une compétence spécifique dans la lecture d'histoires.

3. Méthodologie

3.1 Groupe de sujets et mode d'investigation

Ce projet de recherche s'est effectué auprès de familles éligibles à l'éducation française ayant des enfants de 0 à 6 ans. Les sujets devaient répondre à quatre critères de base soit :

- Éligible à l'éducation française en Alberta
- Avoir un enfant entre 0 et 6 ans
- Fréquenter les programmes préscolaires, maternelle ou Touche-à-tout, situés dans les locaux de l'école La Vérendrye.
- Présenter des défis à lire et à écrire en français.

Afin de recruter des parents susceptibles de faire partie du groupe de sujets, les enseignantes des programmes préscolaires de l'école La Vérendrye ont été consultés. Au départ, cinq familles répondaient aux critères. Vu l'ampleur du projet, nous avons décidé d'implanter le programme chez seulement deux familles. Selon les enseignantes, et leur perception des familles, nous avons classé en ordre de priorité l'émergence des besoins de ces familles.

Selon cet ordre, un premier contact téléphonique a été fait (décembre 2001). Une famille a alors répondu positivement. Quelques semaines plus tard, janvier 2002, une deuxième famille s'est inscrite au programme. Pour des raisons de disponibilité et de proximité ces familles ont été retenues. En effet, les sujets auprès desquels nous sommes intervenus, ont été imposés. L'échantillon non probabiliste a été utilisé.

3.2 Sélection des moyens

3.2.1 Les sessions de rencontre

Les activités que les familles ont vécues ont été sélectionnées et adaptées du programme **"Images et mots en famille"** du projet « **De A à Z on s'aide**![19] »

Le programme original proposait des ateliers de formation d'une durée de deux heures offerts aux parents et à leur enfant deux fois par semaine. Le programme a été conçu pour animer les ateliers en groupe. Pour répondre aux besoins particuliers de familles, nous avons décidé de modifier l'horaire type des ateliers et de faire des visites à domicile sur une base hebdomadaire.

Chaque semaine, malgré que le contenu soit différent, le cadre de la démarche a été le même. Les visites à la maison imposaient la présence des enfants en tout temps ce qui ne nous permettait pas d'avoir un temps seul avec les parents comme le suggérait le programme original. Nous avons donc intégré la partie 1 à la partie 2 pour n'en faire qu'une seule. Les activités et l'approche pouvaient différer d'une famille à l'autre car une des composantes du projet était de répondre aux besoins spécifiques des parents, de leurs enfants et surtout de partir des connaissances antérieures des parents.

---

[19] **Ministère de l'éducation du Québec ,** Images et mots en famille, De A à Z, on s'aide !, Québec, juin, 2001.



3.2.2 Moyens d'intervention

3.2.2.1 Activités

Arrivée de l'animatrice dans le foyer

- L'animatrice est accueillie par les parents et les enfants dans leur maison.

La visite se déroule comme suit :

- **L'accueil-causerie** permet de faire un retour sur l'atelier précédent et sur l'activité d'éveil à l'écrit réalisée à la maison. Cette activité offre l'occasion aux parents de discuter sur un aspect particulier de l'éveil à la lecture ayant un lien avec le rôle de parent.

- **Chansons et comptines**[20] : autour d'une ronde, les parents et les enfants chantent des comptines ou des chansons.

- **Le bricolage**[21] est effectué par le parent et son enfant accompagné par l'animatrice. Il permet aux parents de réinvestir les apprentissages qu'ils ont faits lors de discussions et d'observer leur enfant en action. L'accent est mis sur le plaisir de jouer avec son enfant. Le parent accompagne ce dernier dans la réalisation d'une tâche simple, l'encourage, le félicite et l'aide au besoin. Cette activité permet également au parent de se construire une banque d'idées, d'activités à réaliser à un autre moment de la vie à la maison. Les parents prennent conscience de la simplicité des activités et du besoin minimal de matériel.

- **L'activité maison**[22] permet aux parents d'identifier une action à poser avec son enfant à la maison.
- **Prêt de livres**[23] : Une facette importante de cette activité est d'accompagner le parent à faire un choix de livre en fonction du style et des intérêts de son enfant.

---

[20] Une description complète de cette activité se trouve à l'annexe I
[21] Une description complète de cette activité se trouve à l'annexe II
[22] Une description complète de cette activité se trouve à l'annexe III
[23] Une description complète de cette activité se trouve à l'annexe IV

- **La lecture d'histoires**[24] est effectuée parfois en présence des enfants à un moment propice de la rencontre. L'objectif de cette activité est de présenter aux parents diverses méthodes pour animer le livre de manière à favoriser l'éveil à la lecture et à l'écriture des enfants et à faire découvrir le plaisir de la lecture individuelle et en famille. Au cours des semaines, les parents ont l'occasion d'observer l'animatrice raconter des histoires, puis ils sont invités à expérimenter la lecture de contes. L'animatrice propose diverses façons d'animer la lecture de contes et d'autres genres littéraires.

Rôle de l'animatrice

L'animatrice a la responsabilité d'animer les rencontres parents et parents-enfants, et doit donc :

- Préparer le matériel ;
- Préparer l'animation des rencontres ;
- Animer les activités de manière à atteindre les objectifs visés ;
- Consigner, après chaque atelier, ses commentaires et ses observations dans un journal de bord;
- Évaluer chaque rencontre, apporter les changements nécessaires au programme ;

3.2.1.2 Ressources

Ressources matérielles et espace nécessaire

Comme mentionné plus haut, les rencontres ont été effectuées et adaptées à partir du programme Images et mots en famille. Pour le bon fonctionnement du programme, ce matériel a été nécessaire

- Une grande sélection de livres de lecture pour enfant (environ 60) : fiction et non-fiction tirés des trousses d'alphabétisation du programme Main dans la Main. [25]
- Coffret de crayons de couleurs pour chaque famille, ciseaux, colle et papiers de construction, etc., (tout le matériel nécessaire pour réaliser les activités à la maison).
- Un portfolio par enfant.[26]

[24] Une description complète des diverses techniques se trouve à l'annexe V

- Un imagier par enfant.[27]
- L'accès à un photocopieur.
- Divers livres de références de bricolage et autres afin d'identifier des idées pour bien répondre aux besoins et aux intérêts de chaque enfant.
- Une trousse d'alphabétisation par famille : Montre-moi, Apprendre, ça commence à la maison. [28]
- Un catalogue Sears en français par famille. Nous avons découvert que le catalogue Sears était un excellent outil de référence gratuit pouvant aider à identifier le vocabulaire utile à la vie familiale.
- Le milieu familial pour accueillir l'animatrice.
- Un dictionnaire anglais/français par famille.

Ressources humaines

- Brigitte Carrière, enseignante de maternelle a été consultée pour connaître son point de vue sur les stratégies de lecture importantes qu'un parent puisse utiliser à la maison avec son enfant. Nous avons également fait une entente ensemble pour échanger des périodes afin que l'animatrice puisse être libérée pour se rendre dans les familles. En échange, elle recevait un temps compensatoire correspondant, afin d'exploiter des activités littéraires auprès des élèves.

Ressources financières

- Identifier un organisme communautaire pouvant subventionner l'achat du matériel nécessaire au projet[29]: livres de lecture, coffret remplis d'outils (crayons, ciseaux, colle, efface, etc.) papiers de construction, trousse Montre-moi.[30]

---

[25] **CLOUTIER**, C. et Des Chênes, R., La main dans la main, Québec, Les Éditions du GRAP/CRP, 1996.
[26] Une description complète de cette activité se trouve à l'annexe VI
[27] Une description complète de cette activité se trouve à l'annexe VI
[28] **FÉDÉRATION** canadienne pour l'alphabétisation en français, Trousse Montre-moi : Apprendre ça commence à la maison, Montréal, Les productions FCAF.
[29] Au mois d'octobre 2001, l'animatrice à participé à une réunion du Conseil régional pour l'éducation française à Lethbridge pour faire une demande de fond de 200$ pour l'achat de matériel nécessaire au projet et a aussi demandé la permission d'utiliser les trousses d'alphabétisation du programme, Main dans la main. Cette demande a été reçue positivement.

3.2.2 Techniques de constitution des données

L'évaluation de l'apport de l'implantation du programme préventif de développement des compétences parentales envers l'émergence de l'écrit exigeait une démarche qualitative. Une recherche appliquée de type intervention a été entrepris. Sa structure méthodologique suivait les étapes de la recherche-action. Le mode d'analyse était exploratoire et les données recueillies étaient de nature qualitative.

Les données ont été recueillies à partir d'observations directes et d'entrevues semi-dirigées accompagnées d'un questionnaire. Elles ont été complétées à l'aide d'un journal de bord. L'analyse de documents et de recherches dans le domaine sont venues appuyer les découvertes lors des entrevues et des observations. La collecte et l'analyse des données se sont vécues en trois temps. Dans un premier temps : Une familiarisation avec le programme De A à Z on s'aide! et une entrevue semi-dirigée afin de recueillir les perceptions des parents avant le début de l'implantation du programme. Dans un deuxième temps : une documentation des changements d'attitude et de comportement des parents par l'enregistrement des observations dans un journal, suivant chaque visite dans les familles. Et dans un troisième temps: une entrevue semi-dirigée afin de faire un retour pour connaître l'évolution de la perception des parents après l'implantation et d'évaluer le succès du programme. Des notes descriptives ont été prises à partir des observations sur lesquelles l'analyse a été basée.

4. Évaluation des résultats

Cette partie sera consacrée à la présentation et à l'analyse des résultats de la recherche. Ils seront exposés en reprenant l'objectif spécifique de la recherche et ses sous-objectifs établis dans la partie méthodologique qui ont servi à constituer les données.

Objectif

- Découvrir si ce programme contribue à enrichir l'action des parents envers l'éveil au monde de l'écrit auprès de leur enfant et à se sentir compétent à le faire

Sous-objectifs

- Vérifier si ce programme fait découvrir aux parents la facilité d'adaptation des activités du monde de l'écrit à la vie familiale tout en exploitant les situations de la vie quotidienne.
- Vérifier si ce programme entraîne les parents à développer une compétence spécifique dans la lecture d'histoires.

4.1 Présentation des résultats

Cette partie présente les observations clés effectuées en cours de réalisation du projet et des premiers résultats qualitatifs qui en découlent. Ces résultats portent sur une période de quatre mois, soit de janvier à avril 2002. Ces résultats seront ensuite analysés pour déterminer les apports de l'implantation du programme dans les familles. Un tableau sera utilisé pour en présenter les résultats les plus signifiants pour fin d'analyse. Tout d'abord sont présentés les résultats reliés à l'entrevue initiale. Par la suite, suivent ceux concernant les observations et les notes recueillies tout au long du projet. Les résultats de l'entrevue finale, terminent cette partie.

Entrevues initiales du projet

Entrevue[31] avec la famille A

Dans cette famille de quatre enfants et deux adultes, le français n'est pas utilisé à la maison puisque la mère a perdu sa langue maternelle très jeune. Le français est plutôt parlé dans le milieu scolaire pour les enfants qui fréquentent l'école. La famille possède des livres qui sont éparpillés dans la maison. Il n'y a pas d'effort entrepris dans la famille pour faire des activités à partir d'objet du monde de l'écrit avec les

[31] Le questionnaire se trouve à l'annexe VII

enfants. Les parents croient qu'ils doivent faire de l'enseignement formel: ils ont peur, se sentent nerveux et ne savent pas comment s'y prendre. Ils s'attendent à ce que le programme leur donne des idées, des stratégies et qu'il aide la mère à retrouver sa langue maternelle[32].

Entrevue avec la famille B

Dans cette famille, le français est parlé à l'occasion à la maison, bien que la mère soit d'origine anglophone, à fait quelques années d'études en français. Pour ce milieu, le français est une langue de niveau plus scolaire que de vie quotidienne. Les enfants possèdent des livres rassemblés dans une bibliothèque, accessible pour eux. La mère qui est monoparentale, connaît les bienfaits de la lecture chez les enfants. La situation familiale fait en sorte qu'elle se sent surmenée et ne trouve pas le temps et l'énergie nécessaires à faire régulièrement des activités d'émergence de l'écrit. Elle a le sentiment de ne pas bien faire son travail de parent et que ses enfants en souffrent[33]. Elle désire que le programme lui donne des idées et des stratégies pour mieux faire son travail de parent.

Semaine 1 : l'accueil

Famille A

- Bon accueil dans les deux familles.
- Les habitudes familiales ne sont pas portées vers des notions éducatives. Les enfants n'ont pas souvent l'occasion d'expérimenter des bricolages, la lecture et l'écriture.
- Selon la mère, le programme lui donne déjà des idées.
- Les parents ne veulent pas que les enfants utilisent des crayons car ils écrivent partout sur les murs et sur eux-mêmes.
- Ils ont accepté de garder une boîte de crayons qu'ils garderont sous surveillance.

Famille B

- La situation familiale fait en sorte que les enfants regardent beaucoup la télévision.
- La mère a beaucoup d'intérêt envers la lecture et connaît l'importance de cette dernière, mais depuis quelques temps, cette activité n'est pas présente au sein de la famille.

---

[32] Le compte rendu de cette entrevue se trouve à l'annexe VIII

[33] Le compte rendu de cette entrevue se trouve à l'annexe VIII

Semaine 2 : Développement de l'enfant

Semaine 3 : Éveil à l'écrit

Semaine 4 : L'enfant, la famille et l'écrit

Semaine 5 : L'éveil à l'écrit

Famille A

- La mère se dit moins nerveuse avec ses enfants. Elle croit qu'elle devrait passer plus de temps avec eux au lieu de s'inquiéter des tâches ménagères.
- Elle s'est inscrite à un groupe de jeu en français à tous les mardis.
- Nous avons pris connaissance d'un document qui explique ce qu'un enfant devrait savoir avant son entrée à l'école. La mère a été surprise du nombre de concepts qu'un enfant doit connaître avant 5 ans. Elle pense que ses enfants sont très peu avancé puisqu'il n'y a pas de rituel à la maison.
- Les activités de lecture familiale se font plus régulières maintenant.
- Selon la mère, la présence du français à la maison se fait remarquer.
- Elle se dit maintenant consciente qu'elle ne passait pas assez de temps à jouer, à lire ou à faire des activités avec ses enfants. Ses priorités changent. Avant les tâches domestiques quotidienne, elle leurs accordes un moment de qualité. Elle s'aperçoit que les enfants demandent ainsi moins d'attention et de son côté, elle devient de plus en plus patiente.
- Elle commence à avoir des projets d'éveil à la lecture et à l'écriture pour la famille et des stratégies pour les réaliser.
- Elle mentionne que son mari commence à lire lui aussi avec les enfants. Il est plus présent aux rencontres.

Famille B

- La mère essaie de faire la lecture quotidienne à ses enfants, mais elle n'y arrive pas, faute de temps et d'organisation.
- Elle fréquente la bibliothèque sans les enfants, parce qu'ils sont indisciplinés dans ce lieu..
- Elle désire augmenter la fréquence des activités avec ses enfants et ainsi créer un rituel.
- Elle s'est inscrite à un groupe de jeu en français à tous les mardis.

Semaine 6 : Lire des histoires

Semaine 7 : Visite à la bibliothèque

Semaine 8 : Rôle des parents

Famille A

- La mère a pris conscience des effets bénéfiques de la lecture d'histoires à ses enfants. Elle essaie de lire à chaque jour et fait maintenant choisir les livres par eux.
- Elle utilise différentes techniques et stratégies pour lire, faire parler et observer ses enfants.
- La mère est intéressée à se refranciser. Elle pose beaucoup de questions pour redécouvrir et apprendre de nouveaux mots. Elle aimerait être capable d'aider ses enfants qui fréquentent et fréquenteront l'école francophone.
- Un moment important a été de reconnaître que l'enfant apprend par ses erreurs et que nous devrions plutôt appeler les essais et les erreurs des enfants, des hypothèses.
- Il y a maintenant un coin de lecture accessible à tous: livres des enfants avec ceux des adultes.
- Un panier contenant des crayons et du papier est à la disposition des enfants dans la salle de jeux.

Famille B

- D'après la mère, les enfants regardent moins la télévision, elle en est très fière.
- Elle intègre des activités de lettres dans les situations naturelles de la journée.
- Les enfants ont participé à la visite de la bibliothèque. Ils sont repartis avec deux livres chacun. Le petit garçon a trouvé des livres de bricolage en français. La mère venait de découvrir un intérêt de son fils pour un style de livre en particulier. Ils se sont très bien comportés.
- Ils redécouvrent le plaisir de lire et le transmettent à leurs enfants.

Semaine 9 : Mon rapport à l'écrit

Semaine 10 : Mon rapport à l'écrit

Famille A

- La mère essaie d'exploiter les activités « à la maison » pendant la semaine. Les enfants en redemandent.
- Les parents se sentent de plus en plus confiants.
- Une nouvelle relation se crée entre les enfants et les parents de cette famille.
- La petite de dix mois a aussi son livre préféré.

Famille B

- La mère est très assidue à la tâche, elle fait toutes les activités que le programme suggère.
- Elle dit qu'elle connaît maintenant mieux les intérêts de ses enfants.
- Elle se rencontre de l'intérêt pour les lettres et les livres que sa petite de trois ans est entrain de développer
- Elle intègre des activités dans l'auto, lors des promenades et en regardant la télévision, ce qu'elle ne faisait pas avant. De cette façon elle utilise son temps plus efficacement.

Entrevues finales du projet

Famille A

Après quatre mois de visites hebdomadaires, les parents se sentent moins nerveux et plus compétents. Ils sont conscients de l'importance de faire des activités d'émergence de l'écrit avec les enfants en français. Les habitudes familiales ont beaucoup changé, il y a maintenant une bibliothèque où tous les livres de la maison sont rassemblés, une boîte remplie de crayons, de colles et de papiers, accessibles en tout temps aux enfants et des parents qui allouent du temps de qualité à leurs enfants.[34] La mère a mentionné qu'elle utilise l'heure du conte comme une période de retour au calme lorsque les enfants sont trop excités, au lieu de se fâcher et de les punir comme avant. La relation familiale a ainsi changé et tout le monde semble plus heureux.

Famille B

Après quatre mois de visites hebdomadaires, plusieurs choses sont restées pareilles dans cette famille. Par contre, le programme a amené la mère à faire une prise de conscience et de se donner des moyens et des stratégies d'organisation afin de profiter des moments naturels de la vie quotidienne pour développer l'émergence de l'écrit avec ses enfants. Le programme lui a également présenté et fait découvrir des styles différents de livres et des techniques diversifiées pour les exploiter. Elle connaît mieux les intérêts et les forces de ses enfants.[35]

---

[34] Les détails de cette entrevue ainsi qu'un témoignage se trouvent à l'annexe X

[35] Les détails de cette entrevue se trouvent à l'annexe XII

4.2 Analyse et interprétation des résultats

Pour bien interpréter les résultats de cette recherche, les données de chaque famille seront analysées séparément. Par la suite, nous tenterons de répondre à la question initiale qui nous amènera à découvrir si le programme implanté à contribuer à enrichir l'action des parents envers l'éveil au monde de l'écrit auprès de leurs enfants et à se sentir compétent à le faire.

Au tout début du projet, la famille A possédait peu de connaissances se rapportant à l'émergence de l'écrit et aucun rituel à cet égard existait avec les enfants. Ayant quatre enfants, la mère était très préoccupée par les tâches ménagères, et n'accordait pas beaucoup de temps à ses enfants. Lors de l'entrevue initiale, les deux parents présents ont mentionné qu'ils se sentaient très nerveux et ne croyaient pas posséder les outils nécessaires pour intervenir auprès d'eux. Ils croyaient l'appui éducatif qu'ils devaient dispenser aux enfants devait être formel, comme dans le milieu scolaire. Pour ces raisons, peu de tentatives d'activité d'éveil à la lecture et à l'écriture ont été faites dans le milieu familial de peur de devenir frustré, de perdre patience et surtout de se sentir incompétent. Bien que cette famille possédait des livres, l'utilisation des crayons par les enfants était défendue à cause de mauvaises expériences ; barbouillages sur les murs et sur le corps. De plus, l'expérience négative que le père avait vécu lors de son enfance avec l'école ne lui donnait aucunement le goût d'essayer.

Au cours des sessions de rencontre qui se déroulaient en majorité en anglais, nous avons discuté de l'émergence de l'écrit et à l'occasion, de la recherche qui en découlait. Les rencontres étaient davantage dirigées sur la découverte de stratégies, d'idées et sur l'expérimentation des activités suggérées par le programme. Petit à petit, les parents ont expérimenté différentes approches et stratégies enseignées. Ils ont découvert que l'enseignement à la maison devait être axé sur le plaisir tout en étant des plus naturels possibles et tiré du quotidien. Après quelques

rencontres, les changements se sont faits remarquer plus rapidement. L'aménagement de la maison s'est transformé ; un coin de lecture et d'écriture est apparu. Les enfants avaient maintenant accès à des livres en français, à des crayons ainsi qu'à du papier. Le père s'est impliqué davantage dans le programme. La lecture est ensuite devenue une activité familiale ancrée dans la routine quotidienne. Le changement le plus remarquable a été au niveau de l'attitude de la mère. La participation au programme semble avoir transformé cette famille. Depuis quelques temps, lorsque les enfants deviennent trop excités, au lieu de se fâcher et de perdre patience, elle les redirige vers des activités de lecture et d'écriture.

L'extrait du témoignage suivant, rapporte les propos de la mère :

> « *The biggest change is my attitude toward teaching my children. I dreaded doing any type of educating with my children because I would become instantly frustrated, on edge and felt inadequate.* »

Au terme de cette analyse, on doit cependant faire remarquer une préoccupation importante de cette famille envers le fait qu'elle n'était pas en mesure d'appuyer le travail de l'école francophone et ainsi aider leurs enfants d'âge scolaire et ceux qui allaient entrer bientôt dans ce système. Même si le programme a été utilisé intégralement, une partie informative a été ajoutée afin d'outiller les parents à faire face à ce problème. Il est important de mentionner que le programme à l'origine a été conçu pour des familles unilingues francophones vivant dans un milieu majoritaire. Pour répondre à cette préoccupation importante, nous avons pris le temps de discuter des services offerts dans la communauté francophone et des outils à leur disposition ; bibliothèque, groupe de jeux, cours de français, l'ACFA[36], etc.

---

[36] Association canadienne française de l'Alberta

La partie française de la rencontre était surtout pour enseigner le vocabulaire nécessaire aux activités à faire avec les enfants, à lire des livres et surtout à modeler l'apprentissage. Tout le matériel du programme avait été conçu en français. Pour donner les directives aux activités, je les traduisais à l'oral. La famille recevait donc tous les documents en français, mais une traduction en anglais au besoin courant. Cependant, une plus grande planification et un investissement de temps doivent être prévu afin de chercher et d'identifier les termes exacts en anglais pour faciliter la compréhension des parents. De cette façon des efforts étaient déployés des deux côtés et cette période servait d'actualisation linguistique. Il est important ici d'être vigilant et de ne pas se laisser influencer par l'anglais et tout traduire les documents du programme. Pour ce faire, il est essentiel, de faire un retour sur l'atelier et de revoir souvent l'objectif du programme, sans oublier le respect des différences culturelles présentes au sein des familles.

Les résultats de cette recherche démontrent un lien évident entre le sentiment de compétence et l'action que le parent va poser envers son enfant. Rappelons-nous les paroles de Trudelle[37] qui arrive à la conclusion que la compétence parentale correspond à l'image qu'il se fait de sa capacité de répondre aux besoins de son enfant. En effet, les résultats nous confirment que les parents possèdent maintenant le sentiment d'être plus compétents car ils ont fait l'acquisition de connaissances, de ressources, d'outils et d'expériences positives. Ces acquis ont une incidence directe sur l'éducation à court terme et à long terme de leurs enfants. Puisqu'ils se sentent compétents, ils n'ont plus cette peur d'essayer, cette peur de devenir frustrés au moindre

---

[37] **TRUDELLE** dans :**LAVOIE**, N, Lévesque, J-V., Shaw, M. Développement de compétences parentales et émergence de l'écrit chez les enfants, Les Éditions Appropriation, Université du Québec à Rimouski, Novembre, 2000.

obstacle et surtout de se sentir incompétent. Grâce au programme, ils ont apprivoisé l'écrit qui les entoure et ont initié leurs enfants à l'émergence de l'écrit.

Un des objectifs était alors de faire découvrir à ces parents que les activités du monde de l'écrit pouvaient s'adapter facilement à leur vie familiale et rendre les moments de la vie quotidienne plus agréables. En effet, les résultats démontrent bien que le programme les a amené à utiliser les habitudes de la vie familiale, de leur environnement physique et social afin de les aider à découvrir du plaisir à manipuler les livres, les crayons, les bricolages et les chansons.

La portée des actions du projet en matière d'éveil au monde de l'écrit a été bien au-delà du développement des compétences parentales envers l'émergence de l'écrit. Les activités ont favorisé une saine interaction entre les parents et les enfants. Par cet extrait du témoignage suivant, vous pouvez prendre connaissance de ce que le programme a apporté à cette famille :

"Monia has taught me that teaching is just about spending quality time with my children. I see now I just need to provide an activity for my children and they'll ask the questions and as long as I follow their lead I'll be very adequate teaching for them. As long as I give my children time to be with me they'll learn. Time is teaching and as I give my time my children will love to learn. My husband and I are better parents for it."

Ce témoignage confirme également le lien direct avec la théorie qui affirme que le plaisir est l'allié le plus important pour le parent qui veut éveiller sont tout-petit au monde de l'écrit. Parent et enfant aimeront les livres si le contenu les touche, les charme, les fait rire et si ces instants partagés ensemble se déroulent dans un contexte paisible. Le principal plaisir pour le parent sera très souvent de découvrir qu'il vivra avec son enfant des moments de calme et de complicité.

Pour poursuivre l'analyse et l'interprétation des résultats de cette recherche, nous allons nous diriger vers la deuxième famille. Initialement, la mère possédait des connaissances au niveau de l'émergence de l'écrit. Elle connaissait les bienfaits de la lecture chez les petits et adorait elle-même cette activité. La maison était aménagée de sorte que les livres et les crayons étaient accessibles à tous. Depuis un an, cette famille évoluait dans un contexte monoparental, elle était composée de deux enfants et d'une adulte. Compte tenu de la situation familiale, la mère ne trouvait plus le temps pour lire des livres et surtout pas l'énergie nécessaire à créer des habitudes basées autour de l'émergence de l'écrit auprès de ses jeunes enfants. Par conséquent, les enfants ne bénéficiaient pas régulièrement d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture. Partant de ce fait, la mère avait le sentiment de ne pas être efficace auprès d'eux et croyait que l'éducation de ses enfants en souffrait.

Dans cette famille, les ateliers se déroulaient complètement en français et étaient plus dirigés vers la théorie. Puisqu'elle avait des acquis au niveau de l'émergence de l'écrit et possédait une formation universitaire, elle cherchait à comprendre davantage les concepts enseignés par le programme et la recherche qui en découlait. Les ateliers suggérés par le programme ont été utilisés de façon intégrale puisqu'ils répondaient aux besoins courant de cette famille. Il est cependant important de signaler l'inquiétude de la mère face à l'avenir francophone de ses enfants, de la qualité de leur français, influencée par la pression du milieu très anglodominant. Certains ajouts plutôt informatifs ont été faits au programme afin de l'aider à identifier des stratégies et de connaître les ressources extérieures pouvant être utiles pour l'éducation de ses enfants en français. Les services et outils communautaires francophones ont donc été présentés. L'apport de ces changements ont aidé cette famille à cheminer et à appuyer

davantage les objectifs de l'école francophone et ainsi augmenter la qualité du français et bénéficier pleinement des services de la communauté francophone.

Après quatre mois de rencontre, les résultats obtenus auprès de cette famille sont de nature différente de l'autre famille. Les connaissances antérieures de la mère et ses habitudes de lectrice lui ont permis de cheminer davantage et de trouver dans le programme des aspects importants pour réfléchir sur sa nouvelle situation familiale et les changements nécessaires à enrichir ses connaissances et ainsi à se perfectionner en tant que parent. Les ateliers du programme l'ont amené à découvrir des façons plus naturelles d'inclure dans la routine quotidienne des activités faisant appel à l'écrit. Elle a profité des promenades en auto pour enseigner les lettres, lire les affiches et discuter avec ses enfants. La mère est plus présente lors des émissions de télévision, en profite pour poser des questions et profite des moments présents pour faire de l'enseignement naturel. La télévision est donc devenue une source d'apprentissage de langue française. Il y a ainsi une plus grande présence du français dans ce milieu familial. Les activités du programme l'ont amené à découvrir de nouvelles façons d'exploiter la lecture. Elle aborde les livres avec une attitude différente. Elle amène maintenant les enfants avec elle à la bibliothèque et essaie d'inclure la lecture dans la routine de la semaine. Dans son entrevue finale, elle ajoute :

> *« Toutefois, à cause de ma situation parentale, le temps et l'énergie me font encore défauts. Cependant, j'utilise les opportunités qui se présentent. J'utilise mon temps plus efficacement pour développer l'émergence de l'écrit chez mes enfants. »*

Les activités du programme ont permis aux enfants d'accroître l'acquisition du langage et d'appuyer la mission de l'école. Par ces résultats, nous pouvons confirmer que ce programme a aidé à cette famille à enrichir ses actions et à les adapter à la vie familiale quotidienne

Enfin, les deux accompagnements parentaux, très différents l'un de l'autre m'ont fait grandir en tant que professionnelle de l'éducation et surtout comme parent. Je suis persuadée que ce projet m'a apporté autant à moi qu'à eux. Depuis, ma perception des parents a complètement changée. Je crois avoir développé une sympathie envers eux et je chercherai à l'avenir à mieux les écouter lors des rencontres, à mieux comprendre leur contexte familial et à trouver des outils et des stratégies pour mieux les accompagner dans leurs rôle. Je vais faire en sorte de mettre en place toutes les conditions nécessaires dans ma salle de classe afin de créer une relation authentique où leur enfant, notre point commun, en bénéficiera pleinement. De plus, ce projet m'a permis de m'outiller en tant que nouvelle maman. J'ai eu l'occasion de voir des modèles, d'interagir avec des parents et d'explorer des outils et des stratégies. Je ressors de ce projet, une meilleure maman et une meilleure enseignante de langue française.

L'objectif ciblé à l'origine a été atteint grâce aux différentes activités prévues dans le programme. En effet, les résultats démontrent qu'il a contribué à enrichir l'action des parents des deux familles envers l'éveil au monde de l'écrit auprès de leurs enfants et à se sentir compétent à le faire. Nous croyons qu'après une telle expérience, ce sont la qualité et la pertinence des ateliers du programme qui ont fait la différence. On y est arrivé en faisant vivre aux parents, accompagnés de leurs enfants, des moments d'éveil au monde de l'écrit en partant de situations courantes de la vie familiale et en leur proposant des moyens simples et transférables au quotidien. Ils ont découvert qu'ils pouvaient réussir et par ce fait même, ont fait de nouvelles

observations sur les goûts, les réactions et les habiletés de leurs enfants. Par conséquent, le programme à grandement favorisé à l'amélioration de la qualité de la relation parents-enfants.

Bien que de tels résultats ne puissent être assurés chez toutes les familles, le plus petit des changements soit-il est extraordinaire. Le plus important est que tous les membres de la famille évoluent et bénéficient de ce cheminement. En accord avec Monique Ouellette, nos résultats confirment que l'apprentissage de chaque parent a été différent puisque le point de départ n'était pas le même. Chacun évolue à son rythme dépendant de plusieurs facteurs tels que l'estime de soi, la motivation, les expériences personnelles et la disponibilité. Une des familles s'est outillée davantage au niveau des concepts de base du développement de l'émergence de l'écrit. Nous pouvons dire qu'elle s'est initiée à ce concept et à ses activités. Elle est partie de très loin pour en arriver à faire des changements importants au sein de sa famille. Tandis que l'autre qui possédait déjà des habiletés parentales au niveau de l'émergence de l'écrit, est allée chercher des stratégies complémentaires d'organisation afin de mieux gérer le temps restreint et des stratégies d'observation pour mieux connaître les intérêts de ses enfants.

Il est évident que l'éveil au monde de l'écrit se développe au quotidien et dans les activités courantes de la vie familiale. Les parents de ce projet ont découvert qu'il n'est pas nécessaire d'offrir à leur enfant un programme complexe d'activités. Ce qui importe, c'est que la vie quotidienne de l'enfant lui offre régulièrement des occasions d'interagir avec les membres de sa famille autour des objets du monde de l'écrit. Les objets sur la table lors des repas, les jeux, les bricolages, la sieste et le dodo, les déplacements et les emplettes sont autant une source de découvertes et offrent de multiples occasions pour discuter, faire la lecture, apprendre les lettres

et enrichir le vocabulaire en français. Pour avoir un impact significatif, les activités d'éveil au monde de l'écrit doivent être fidèlement inscrites dans la routine quotidienne.

Au terme de cette analyse, nous concluons en notant le fait que nous sommes arrivés à atteindre les objectifs fixés au départ parce que les activités du programme ont permis aux participants de prendre un temps de réflexion sur leurs actions parentales. Nous avons créé les conditions nécessaires afin de les faire cheminer tout en se posant les questions essentielles sur leur propre expérience personnelle envers la lecture et l'écriture, sur leurs habitudes, sur le climat familial, sur le rituel, sur l'aménagement de la maison et sur le temps alloué à la lecture avec les enfants, le tout dans une perspective d'éducation francophone.

Conclusion

Cette recherche visait à évaluer un moyen de favoriser le développement des compétences parentales auprès des parents ayants droit qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire en français, au regard du concept de développement de l'émergence de l'écrit chez les jeunes enfants d'âge préscolaire. Est-ce que l'implantation du programme préventif : De A à Z on s'aide ! partie 1 : **Images et mots en famille**, aiderait les parent alphabètes minoritaires à se sentir compétent à aider leur enfant à développer l'émergence de l'écrit en français et donc aider l'enfant ?

Une problématique importante a été à l'origine de cette recherche, à savoir qu'il existe des programmes de développement des compétences parentales au Canada et ailleurs dans le monde et que ces programmes obtiennent des résultats remarquables auprès des parents unilingues analphabètes, mais son effet auprès des parents alphabètes dans un milieu minoritaire n'est pas connu. Les résultats de la recherche nous amènent à affirmer que le programme a favorisé à enrichir l'action des parents et à développer l'émergence de l'écrit chez leurs jeunes enfants d'âge préscolaire.

Les parents ont un rôle important à jouer pour favoriser chez les enfants l'émergence de l'écrit, c'est-à-dire un ensemble d'acquisitions en lecture et en écriture, sans enseignement formel, avant de lire et d'écrire de manière conventionnelle. Nous avons constaté que l'implantation du programme d'intervention précoce a eu un impact important sur leur sentiment de compétences parentales.

Le programme D'images et mots en famille avait pour but à l'origine de soutenir les familles francophones de milieux populaires dans leurs efforts pour favoriser le développement de leurs compétences parentales et de créer des interventions précoces auprès d'enfants de 12 à

24 mois et de leurs parents. Ce programme visait le développement et le renforcement des compétences parentales liées à l'éveil à la lecture et à l'écriture du jeune enfant. Le projet à l'origine ciblait principalement la compétence qui consiste à interagir efficacement avec son enfant sur l'éveil à l'écrit. En expérimentant ce programme directement dans les foyers de deux familles éprouvant de la difficulté à parler, à lire et à écrire la langue française, des éléments particuliers à la situation minoritaire ont été ajoutés au programme ; la francisation, la connaissance et l'utilisation des lieux et services francophones, la correspondance avec un membre francophone de la famille et de favoriser le lien important entre l'école et la maison. De plus, puisque les sessions se déroulaient à la maison, tous les enfants de la famille devenaient impliqués et bénéficiaient des activités du projet. Chaque session proposée utilisait une démarche d'apprentissage basée sur trois composantes de l'environnement nécessaires au développement des fonctions de l'écrit : modèle, interaction et exploration. L'animatrice a utilisé le programme intégralement mais a aussi ajouté certains éléments afin de répondre aux besoins courants des parents et des enfants. Ce programme est excellent, mais devrait comporter une composante d'intervention dans un milieu francophone minoritaire.

Au terme de ce projet, certaines pistes pour des travaux de recherches ultérieures peuvent être proposées. Bien sûr, il serait intéressant de vérifier les changements suscités par ce programme avec un échantillon plus nombreux auprès d'un groupe expérimental et témoin. Une étude longitudinale pourrait même être abordée pour connaître la réussite des enfants à l'école francophone et la continuité de l'utilisation du français à la maison. De plus, il serait intéressant d'expérimenter avec des groupes de rencontre hebdomadaire pour implanter les différentes parties que suggère le programme de A à Z on s'aide ! , au niveau de la communauté francophone et voir les résultats qui en découlent.

Les résultats positifs de ce projet nous amènent à inviter les parents, les organismes communautaires, les conseils scolaires et les professionnels de l'enseignement et de la santé à travailler ensemble pour contribuer au bien-être de la famille et de la collectivité en encourageant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la famille depuis la naissance jusqu'à l'âge scolaire. Il est essentiel que chaque enfant ait de meilleures chances de devenir une personne capable d'apprendre par elle-même tout au long de sa vie. Pour ce faire, il doit avoir accès à des ressources humaines et matérielles en français. La communauté doit donner accès aux programmes et aux ressources existants comme la FPFA[38], l'ÉDUK[39], Paul et Suzanne[40], l'ACFA, etc. Une approche d'éveil à l'écrit centré sur les parents et sur les enfants est plus profitable qu'une approche centrée seulement sur les enfants. D'ailleurs, les résultats du projet ont été présentés au responsable de nouveau projet de développement de l'alphabétisation familiale dans le sud de l'Alberta, Prêt-à-conter Canada, initié par l'ÉDUK. Il a été recommandé de se procurer la trousse De A à Z ont s'aide ! qui a servi à ce projet de recherche, en espérant être un atout pour le développement du dossier de l'alphabétisation familiale en milieu minoritaire.

---

[38] Fédération des parents francophones de l'Alberta
[39] Centre éducatif communautaire de l'Alberta
[40] **TOUGA**, J. Paul et Suzanne, modèle de francisation, Série de 24 livres, Manitoba, Apprentissage Illimité Inc.

ANNEXES

ANNEXE I

Chansons et comptines en famille

Objectifs

- S'amuser avec son enfant.
- Développer le vocabulaire en français ainsi que les structures de phrases de son enfant.
- Travailler le sens du rythme de l'enfant.
- Travailler la motricité globale et la coordination de l'enfant au moyen des gestes accompagnant les chansons.
- Développer l'attention, la concentration et la mémoire de son enfant.
- Jouer avec les mots, les sons et l'intonation de la langue française.
- Travailler la reconnaissance des mots et des images de son environnement (affiche représentant les paroles des chansons).

Déroulement

- Commencer par une ronde pour réunir la famille et faciliter l'animation et la participation.
- Reprendre les chansons apprises précédemment.
- Lire une fois la nouvelle chanson ou la nouvelle comptine avec le parent afin qu'il se familiarise avec le vocabulaire (prévoir les mots sur une grande affiche).
- Chanter lentement la nouvelle chanson et expliquer les gestes qui l'accompagnent, s'il y a lieu. Reprendre une seconde fois la nouvelle chanson pour en faciliter la mémorisation.

Notes

- Bien connaître, de préférence, les gestes et les paroles pour ne pas semer la confusion.
- Ne pas hésiter à ajouter des variantes d'une fois à l'autre pour susciter l'intérêt et le plaisir de la famille (chanter plus rapidement, avec une intonation différente, en faisant une farandole, en ronde, assis, debout, etc.).
- Si l'enfant ne veut pas chanter, ne pas le forcer, le faire asseoir et lui demander de temps à autre s'il veut participer. Encourager le parent à continuer de participer même si l'enfant ne le veut pas pour susciter l'intérêt de l'enfant.

- Expliquer clairement aux parents que ce qui est attendu des enfants et des parents est qu'ils aient du plaisir et tentent de chanter ou de faire les gestes. Il faut respecter le rythme de chacun.
- Encourager le parent à refaire les chansons pendant la semaine.

Matériel

- Affiches présentant les paroles des chansons.
- Images représentant les affiches pour permettre aux enfants de les répéter.
- Photocopier les paroles de chaque chanson pour les parents et remettre une copie par enfant afin qu'il puisse colorier les dessins, encercler des lettres, des mots, etc.

Référence

Ministère de l'éducation du Québec. Images et mots en famille, De A à Z, on s'aide !, Québec, juin 2001.

ANNEXE II

Bricolage

Objectifs

- Avoir du plaisir avec son enfant.
- Utiliser des moyens adéquats pour faire effectuer une tâche simple à son enfant.
- Développer la motricité fine de son enfant (déchirer, colorier, bouchonner, etc.).
- Travailler la capacité de son enfant à suivre des consignes simples.
- Créer une occasion pour questionner son enfant et discuter avec lui.

Déroulement

- Montrer le bricolage à faire (éviter de montrer un modèle fini pour ne pas créer chez les parents des attentes irréalistes par rapport au résultat final.
- Expliquer les étapes de la tâche à faire.
- Expliquer la difficulté que peut représenter la technique de bricolage pour l'enfant.
- Soutenir et encourager la famille.

Notes

- Préparer Tout le matériel d'avance. Cette période demande beaucoup de temps de préparation qu'il faut prévoir en conséquence.
- Centrer le parent sur l'effort de l'enfant et l'amener à se réjouir avec l'enfant du résultat obtenu.
- Garder à l'esprit que le but n'est pas de créer une œuvre parfaite, mais d'expérimenter.
- Ne pas oublier que le bricolage est celui de l'enfant ; intervenir avec diplomatie si l'on observe que le parent fait le bricolage à la place de l'enfant. Aider l'enfant ne signifie pas tout faire pour lui.
- Mettre de la musique douce en sourdine pour créer une ambiance agréable (facultatif).
- Se rappeler qu'il est important de respecter le rythme de chacun. Le bricolage est une initiation aux diverses techniques d'apprentissage utilisées auprès des enfants.
- Encourager le parent à féliciter de l'œuvre de son enfant.
- Encourager le parent à poser des questions à son enfant sur la façon dont il s'y prend.
- L'animatrice peut varier le bricolage d'une famille à l'autre afin de répondre aux besoins de chacun.

Matériel

- Différents articles selon le bricolage prévu.
- Radio, cassettes, disques compacts (facultatif).

Référence

Ministère de l'éducation du Québec. Images et mots en famille, De A à Z, on s'aide !, Québec, juin 2001.

ANNEXE III

Éveil à l'écrit à la maison

Objectifs

- Prendre le temps de faire une activité avec son enfant à la maison.
- Travailler la motricité fine de son enfant.
- Enrichir le vocabulaire en français

Déroulement

- Expliquer la tâche à faire.
- Remettre le matériel nécessaire.
- Indiquer au parent qu'il doit coller ou placer dans son portfolio le bricolage effectué, si possible.

Notes

- Dans la mesure du possible, fournir tout le matériel pour que le couple parent-enfant puisse faire les bricolages (donner un coffret de crayons, colle et ciseaux en début de session).
- Préparer d'avance tout le matériel nécessaire à chacune des familles ; prévoir du temps en conséquence.
- Faire un retour sur les bricolages lors de l'atelier suivant, au cours du premier temps de la rencontre.
- Souligner l'importance que ce soit l'enfant et non le parent qui fasse le bricolage.

Matériel

- Selon le bricolage prévu (un bricolage par famille).

Fêtes particulières

Il serait pertinent d'adapter les ateliers pour les fêtes spéciales comme l'Halloween, Noël, la Saint Valentin, la journée du Poisson d'avril, Pâques, la fête des Mères, la fête des Pères, la fête d'un enfant ou bien la fête de la francophonie. Il est important de noter que Noël et Paques sont des fêtes religieuses. Il est possible que des personnes pratiquant d'autres religions participent aux ateliers. Il serait judicieux d'utiliser ces thèmes sans aucune connotation religieuse dans les contes, les chansons ou les bricolages, afin d'éviter de créer un malaise.

Référence

Ministère de l'éducation du Québec. Images et mots en famille, De A à Z, on s'aide !, Québec, juin 2001.

ANNEXE IV

Prêt de livre

Listes des éléments dont il faut tenir compte pour le choix d'un livre :

- bonne connaissance des goûts et de la capacité d'attention de l'enfant ;
- âge de l'enfant ;
- qualité, couleur et simplicité des images
- longueur du texte ;
- simplicité du texte, vocabulaire exploité;
- la langue : français, anglais, espagnol
- intensité (niveau de l'étonnement, faire rire) ;
- longévité (livre que l'enfant plus vieux peut aimer lire lui-même, livre que l'adulte va apprécier pour les sentiments qu'il inspire) ;
- format du livre, sa reliure (livre que l'enfant pourra manipuler) ;
- attachement de l'enfant à certains personnages (vérifier s'il existe une série)
- qualité de l'écriture ;
- sujet du livre ;
- diversité (afin de sensibiliser l'enfant aux différences, d'élargir ses connaissances, de faire des choix) ;
- longueur et densité du texte ;
- le lecteur doit également trouver le livre intéressant ;

ANNEXE IV (suite)

Période de lecture

Objectifs

- S'assurer à regarder, à manipuler des livres avec son enfant.
- Orienter le choix de livre de son enfant.
- Attirer l'attention de son enfant sur un livre.
- Travailler la concentration et la mémoire de son enfant.
- Développer le vocabulaire de son enfant et ce, surtout en français.
- Initier son enfant aux concepts liés à l'écrit (page, mot, lettre, etc.).
- Jouer avec les sons et l'intonation de la voix en racontant l'histoire.
- Développer la coordination oculomotrice de son enfant en tournant les pages.

Déroulement

- Lire en dyade un ou plusieurs livres (parent-enfant).
- L'animatrice modèle et explore avec le parent différentes techniques pour lire un livre.
- L'animatrice raconte un livre à la famille.

Notes

- Rendre les livres accessibles aux enfants.
- Proposer un choix varié de livres adaptés à l'âge des enfants de la famille (en tissu, cartonnés, imagiers, phrases illustrées, sciences, etc.).
- Proposer aux familles d'utiliser l'imagier qu'elles ont confectionné.
- Observer, renforcer ou soutenir le parent dans sa tâche.
- Mettre de la musique douce en sourdine pour créer un atmosphère calme et agréable (facultatif).

Matériel

- Sac de livres accessibles aux enfants.
- Diversités de livres adaptés à l'âge et aux besoins des enfants.
- Radio, cassettes, disques compacts (facultatif).

Référence

Ministère de l'éducation du Québec. Images et mots en famille, De A à Z, on s'aide !, Québec, juin 2001.

ANNEXE V

La lecture d'histoires à voix haute

La lecture de livres est une source de plaisir, de découverte et d'apprentissage pour l'enfant. La lecture d'histoire à voix haute aide l'enfant à découvrir l'écrit. La lecture de livres :

- Permet à l'enfant de comprendre que l'on peut lire pour le plaisir, pour rêver, pour se distraire;
- Aider l'enfant à découvrir que ce qui est écrit veut dire quelque chose;
- Permet à l'enfant d'apprendre à s'exprimer comme dans un livre;
- Permet à l'enfant de différencier le langage écrit du langage oral;
- Éveille l'enfant à la recherche du sens de l'histoire, du texte (comprendre ce qui est écrit);
- Aide l'enfant à faire la différence entre une lettre, un mot, une phrase, un titre, etc.;
- Aide l'enfant à comprendre que l'imprimé se lit de gauche à droite, que l'histoire débute à la première page et se termine à la dernière page, que la personne qui a écrit le livre s'appelle l'auteur;
- Permet l'apprentissage de mots lus globalement sans toutefois connaître les lettres du mot;
- Améliore la mémoire, développe des habiletés d'anticipation, enrichit le vocabulaire;
- Aide l'enfant à se familiariser avec le langage du récit, qui comprend un début, une intrigue et une conclusion;
- Permet des apprentissages ayant trait à la vie en société. L'interaction entre l'adulte et le texte, entre l'adulte et l'enfant et vice versa contribue à la compréhension, développe le questionnement et l'argumentation et aide à la transmission des connaissances.

ANNEXE V (suite)

La lecture d'histoires mot à mot

Une première façon de lire un livre est la lecture mot à mot, technique selon laquelle le texte du livre est lu sans changer un seul mot. En agissant de la sorte, l'enfant entrera dans l'histoire et apprendra à s'exprimer comme dans un livre. Il comprendra au fur et à mesure que le langage écrit est différent du langage oral; il se modifie pas, il est permanent. Voici comment faire.

1. Créer un climat d'attente, de plaisir et d'intérêt.
2. Laisser l'enfant choisir son livre; il sera plus motivé.
3. Installer son enfant à côté de soi ou sur soi; il peut ainsi voir les images ou suivre l'histoire.
4. Montrer à l'enfant la page couverture et lui mentionner le titre du livre.
5. Tourner les pages et lire l'histoire mot à mot, sans changer une seule ligne et sans interruption. Suivre avec son doigt les mots et les phrases qu'on lit.
6. Lire et relire le texte tel qu'il est, sans changer un mot. L'enfant aime que l'histoire soit toujours pareille.
7. Lire en étant expressif (hausser le ton de la voix, insister sur certains mots, imiter le bruit des animaux ou des objets).
8. Souvent, l'enfant demandera qu'on lui relise l'histoire encore et encore. Le livre le sécurise. C'est en lui lisant les mêmes histoires qu'il apprendra à s'exprimer comme dans un livre et à utiliser le langage du récit. Il apprendra aussi que l'histoire a un début, un développement et une fin, et que la langue écrite est différente de la langue orale. Tout cela aidera à écrire ses propres histoires lorsqu'il sera à l'école.

ANNEXE V (suite)

La lecture animation[41]

Il y a d'autres façons de lire des livres à son enfant. On peut animer le livre. L'enfant s'amusera à jouer avec les mots et les images, a imité les personnages, à deviner les mots. Voici quelques suggestions pour animer un livre : la lecture d'une histoire se fait pour le plaisir et aussi pour apprendre. Trois périodes dans la lecture sont alors à considérer.

1. Avant la lecture

Savoir créer un climat d'attente, de plaisir et d'intérêt. Par exemple: demander à l'enfant de regarder les illustrations de la page couverture et de trouver le sujet du livre. Se servir des idées de l'enfant pour indiquer globalement le sujet de l'histoire. Autant que possible, relier les réponses à des expériences vécues par l'enfant. Donner de l'information sur le livre, sur l'auteur, etc.

2. Pendant la lecture

S'assurer que l'enfant voit les images à mesure qu'on lit (les grands livres sont utiles). Prévoir quelques pauses pour permettre à l'enfant de réagir, d'émettre des commentaires ou de poser des questions. Formuler des commentaires comme : « Je pense que c'est une histoire au sujet de…» ; « Je suis un peu confus par…, de …» ; Je pense qu'il va arriver…mais je vais continuer à lire pour en découvrir plus ». Comme l'enfant vous entend penser tout haut, il est amené à voir qu'un lecteur est un penseur actif qui se sert de ce qu'il connaît déjà et de ce qu'il lit pour deviner ce qui va arriver ou pour construire une signification personnelle.

3. Après la lecture

Selon l'âge des enfants, amorcer une discussion avec eux. Cette discussion portera sur la structure du récit, sur le sens des différents éléments de l'histoire, sur l'imprimé et sur les illustrations.

---

[41] **THÉRIAULT**, J. J'apprends à lire… Aider-moi! Comment l'enfant apprend à lire et à écrire, Montréal, Les Éditions Logiques, 1995, 148p.

a) Les questions sur la structure du récit amèneront l'enfant à prendre connaissance :

- du contexte ;
- des personnages ;
- des thèmes ;
- des épisodes, des évènements, des séquences ;
- de la conclusion.

b) Les questions sur le sens des différents éléments de l'histoire permettront :

- D'attirer l'attention des enfants sur des détails ;
- De faire des interprétations, des associations ;
- D'approfondir davantage ;
- De faire des liens avec les propres expériences des enfants ;
- De trouver la définition de certains mots.

c) Les questions sur l'imprimé permettront de :

- Faire des commentaires et des liens avec les lettres ;
- Faire des commentaires et des liens avec les sons ;
- Faire des commentaires et des liens avec des mots ;
- Parler de la ponctuation et des lettres majuscules et minuscules.

d) L'observation des illustrations attirera l'attention de l'enfant sur :

- Les illustrations comme telles ;
- Ce qu'elles désignent ;
- Le lien entre les illustrations et le contenu de l'histoire ;
- La qualité des images ;
- L'intérêt qu'elles suscitent ;
- Sa capacité à illustrer ses écrits ;
- La possibilité de faire la comparaison entre les illustrations de certains illustrateurs

ANNEXE V (suite)

Inventer une histoire et la raconter

Vous devez inventer une histoire que vous raconterez en captivant votre auditoire. Voici quelques suggestions :

Raconter l'histoire d'une façon animée, en modulant sa voix.

- Utiliser les expressions du visage.
- Prendre des voix différentes selon les personnages.
- Utiliser des objets, des marionnettes.
- L'Important est d'être à l'aise avec la situation.

ANNEXE V (suite)

Raconter une histoire à partir des images d'un livre

Il s'agit de raconter une histoire dans vos mots, à partir des images d'un livre, tout en captivant vos auditeurs du début à la fin. Voici quelques suggestions :

- Choisir une histoire que l'on a déjà lue.
- Se déguiser (facultatif).
- Annoncer le titre de manière à susciter l'intérêt, à provoquer la surprise et à donner le goût d'aller plus loin.
- Raconter l'histoire d'une façon animée, en modifiant sa voix.
- Parler lentement.
- Utiliser les expressions du visage.
- Montrer du plaisir, de la peur.
- Imiter le son des animaux.
- Montrer les images.
- Utiliser les moyens avec lesquels on se sent à l'aise.

Note : Raconter une histoire, c'est dire une histoire dans ses mots.

Références

BRU, C. et Bernadette. Le conte improvisé, Bruxelles, DE BOECK, 1997, 198 p.

DEMERS, D. La bibliothèque des enfants, Boucherville, Québec/Amérique, 1995, 357 p.

GIRARD, N. Formation sur l'émergence de l'écrit, projet De A à Z on s'aide !, Québec, document de travail, novembre 1997.

Ministère de l'éducation du Québec. Images et mots en famille, De A à Z, on s'aide !, Québec, juin, 2001

PAUL, M. Core Literacy, ABC, 123, Ontario, 1992, 133 p.

THÉRIAULT, J. J'apprends à lire…Aidez-moi! Comment l'enfant apprend à lire et à écrire, Montréal, Les Éditions Logiques, 1995, 148 p.

ANNEXE VI

Outils à préparer pour chaque famille

Le portfolio

Objectif

- Encourager le parent à prendre le temps de faire expérimenter les bricolages à son enfant pendant la semaine.
- Susciter la fierté de la famille à l'égard d'une production faite par l'enfant.
- Amener le parent à créer un portfolio pour chacun de son enfant, ce dernier servira d'album souvenir.

Description

- Le portfolio est un cahier dans lequel chaque production de l'enfant sera collée par le parent.
- Chaque production sera accompagnée d'une courte phrase ayant un lien avec la réalisation de l'enfant.
- Le portfolio peut être fait par le parent ou l'animatrice avec du carton et retenu par un cordon.

Matériel

- Un portfolio par enfant par famille.
- Un bricolage par semaine par enfant reprenant la technique de bricolage utilisé lors de la session (fournir tout le matériel nécessaire).

ANNEXE VI (suite)

L'imagier

Objectif

- Amener le parent à créer pour son enfant un livre de vocabulaire à partir de matériel simple (revue, catalogue, etc.).
- Fournir à la famille un outil pour jouer avec les mots.
- Développer le vocabulaire de l'enfant et parfois du parent en français.
- Faire découvrir à l'enfant le plaisir et l'utilité de l'imagier.
- Travailler la concentration et l'attention de l'enfant.
- Travailler la différenciation du mot et de l'image.

Description

- L'imagier est un petit livre contenant une image et un mot par page. Les dessins et les mots peuvent être fourni par l'animatrice ou bien sélectionné et découpé dans un catalogue selon l'intérêt de l'enfant.
- L'imagier peut être fait à la maison avec du carton rigide.
- Il est préférable d'acheter des mini-albums de photos, car chaque page étant une enveloppe en plastique, les images et les mots collés sur un carton sont mieux protégés, ce qui permet à l'enfant de jouer avec son livre.
- Le parent doit colorier et coller les images et les mots de la semaine. L'enfant peut bien sûr participer.

Matériel

- Un imagier par enfant
- Trois images et trois mots distribués ou découpés chaque semaine au besoin.
- Coffret de crayons et colle

Référence

Ministère de l'éducation du Québec. Images et mots en famille, De A à Z, on s'aide !, Québec, juin 2001.

ANNEXE VII

Questionnaire pour les parents

Nom de ou des enfant(s)

_______________________ _______________________
_______________________ _______________________

date de naissance :

_____/_____/_____ _____/_____/_____
_____/_____/_____ _____/_____/_____

Consigne : Répondre à chaque question en choisissant la réponse qui représente le plus fidèlement vos activités familiales quotidiennes.

	Jamais	rarement	parfois	toujours	Ne s'applique pas
1- Est-ce que vous parlez en français à la maison ?	1	2	3	4	5
2- Est-ce que vous parlez avec votre enfant pendant les jeux et les activités quotidiennes ?					
• Français ?	1	2	3	4	5
• Anglais ?	1	2	3	4	5
3- Est-ce que votre enfant parle en français avec d'autres personnes en dehors des heures d'école ?	1	2	3	4	5
4- Est-ce que vous lisez à votre enfant ce qu'il a lui-même choisi (livre, revues, etc. ?)	1	2	3	4	5
5- Avez-vous le temps de lire pour votre plaisir durant la semaine ?	1	2	3	4	5
6- Est-ce que vous demandez aux enfants plus âgés de faire la lecture aux plus jeunes ?	1	2	3	4	5

7- Est-ce que vous allez à la bibliothèque avec votre enfant ?	1	2	3	4	5
8- Est-ce que vous empruntez des livres à la bibliothèque ?					
• français ?	1	2	3	4	5
• anglais ?	1	2	3	4	5
9- Est-ce que vous avez à la maison :					
• des journaux ?	1	2	3	4	5
• des livres ?	1	2	3	4	5
10- Est-ce que vous lisez à haute voix à votre enfant des choses comme le nom des rues, des enseignes de magasins, des affiches, etc :					
• français ?	1	2	3	4	5
• anglais ?	1	2	3	4	5
11- Est-ce que vous récitez des comptines et des poèmes ou des chansons à votre enfant :					
• français ?	1	2	3	4	5
• anglais ?	1	2	3	4	5
12- Est-ce que votre enfant regarde la télévision :					
• français ?	1	2	3	4	5
• anglais ?	1	2	3	4	5
13- Est-ce que vous écrivez des lettres à des amis et à des parents ?	1	2	3	4	5
14- Est-ce que vous encouragez votre enfant à parler (décrire ce qu'il fait, ce qu'il comprend, etc.) ?	1	2	3	4	5
15- Est-ce que votre enfant participe à la planification des repas, des activités quotidiennes de la famille et des évènements spéciaux ?	1	2	3	4	5

16- Est-ce que votre enfant utilise des crayons à mine, des stylos, des crayons de couleurs, etc ?	1	2	3	4	5
17- Est-ce que vous relisez souvent le même livre avec votre enfant ?	1	2	3	4	5
18- Est-ce qu'il y a un rituel de lecture à la maison ?	1	2	3	4	5

19- Votre enfant possède-t-il des livres ? Oui ☐ Non☐

20- Dans la semaine, combien de temps votre enfant consacre-t-il à regarder et à manipuler des livres ?

- un petit moment tous les jours ☐
  - le soir ☐
  - le jour ☐
- peu de temps, et ce de façon irrégulière ☐
- pas de temps du tout ou rarement ☐

21- Quand votre enfant aborde l'activité de lecture, est-il plus souvent :

- seul ? ☐
- en famille ? ☐

22-Vous arrive-t-il d'acheter un livre à votre enfant ? oui ☐ non ☐

23- Pouvez-vous mentionner quelques titres de livres que votre enfant préfère entendre lire ou regarder lui- même ?

24- Avez-vous des défis particuliers avec la langue :
française ?

---

anglaise ?

25- Quel est votre sentiment de compétences parentales envers l'éveil à la lecture et à l'écriture de votre enfant ?

Ce questionnaire est adapté du programme De A à Z on s'aide, Images et mots en famille.

ANNEXE VIII

Entrevues initiales (Janvier, 2002)

<u>Famille A</u>

Famille traditionnelle anglo-dominante où le français n'est pas utilisé à la maison. Cette famille est composée de quatre enfants : trois filles ; 10 mois, 2 ½ ans et 6 ans et un garçon de 4 ans. Les parents ne lisent jamais pour leur propre plaisir. La bibliothèque n'est pas un lieu de fréquentation. Les enfants possèdent des livres qui sont mélangés avec les jouets. Ils n'ont pas le droit d'utiliser des crayons de toutes sortes à cause des expériences négatives dans le passé (barbouiller sur les murs ou sur eux-mêmes). Il n'y a pas d'effort entrepris pour développer l'émergence de l'écrit dans cette famille. Les parents sont nerveux face à ce problème et disent ne pas savoir quoi faire.

<u>Famille B</u>

Famille monoparentale anglo-dominante. La mère a la garde de ses deux enfants ; une fille de 2 ½ ans et un garçon de 5 ans. La maman n'a pas beaucoup de temps de lire pour son propre plaisir. Le français est parfois parlé à la maison. Les livres et les crayons sont présents. La mère dit ne pas avoir d'énergie et de temps pour faire la lecture quotidiennement. Pour ces raisons, les enfants regardent beaucoup la télévision. Malheureusement, le milieu anglo-dominant pose un défi pour cette famille car la langue parlée dans le milieu est l'anglais. Il n'y a pas d'émission en français disponible aux heures où les enfants regardent la télévision, alors la petite écoute la télévision en anglais. La mère mentionne qu' il y a un manque stimulation de langue française dans cette ville et même si il y a quelques services en français, le milieu fait artificiel. Elle possède des connaissances et sait quoi faire pour éveiller ses enfants à l'émergence de l'écrit, mais sa situation familiale l'empêche de faire son travail de parent adéquatement. *Elle dit :*

> *« J'ai de bonnes discussions avec mon plus vieux. J'ai parfois le sentiment de ne pas faire mon job de parent parce que je suis fatiguée. Je pense que l'éducation de mes enfants en souffre. »*

ANNEXE IX

Entrevues finales (avril 2002)

Famille A + témoignage

Il y a depuis le début du programme une présence du français dans la maison par les activités, les idées et les livres, apportés par le programme. Les parents ont aménagé un coin de lecture où ils ont recueilli tous les livres de la maison. Ils consacrent plus de temps à lire pour leur propre plaisir. L'aînée de la famille fait régulièrement la lecture aux plus jeunes. Les parents encouragent davantage les enfants à s'exprimer et à décrire les activités entrepris. Il y a également un coin où un panier remplis de crayons et de papier est accessible en tout temps. Les enfants ont appris a s'en servir adéquatement. Cependant, le rituel de lecture n'est pas encore instauré, mais elle est présente sur une base régulière. C'est devenue un des moments favoris de la famille. Le père s'est s'impliqué dans le projet et à commencé à faire de la lecture aux enfants. De son côté, la maman connaît maintenant les intérêts de lecture de chacun de ses quatre enfants. Elle sent qu'elle possède plus d'outils d'intervention et se sent beaucoup moins nerveuse face au défi de l'émergence de l'écrit.

Témoignage d'un parent : Famille A

May, 22nd, 2002,

Throughout the 4 months Monia visited with our family I was surprised to see how simple it became to implement what she was teaching.

When Monia first visited our home I was almost confused when she didn't sit us down and lecture to us. The program Monia designed was not at all what I expected.

The way I read with my children 6 months ago is now an almost obsolete process. I realize now I can read with my children all day in so many ways. I always thought of teaching as a formal lesson. My husband and I can make learning and reading fun and ongoing now. I used to become irritated with my children when they wouldn't sit and listen to an entire book. Monia has shown us that reading comes in all shapes and sizes, it comes at all times and in many

opportunities. When I cook with children, when we drive or walk down the street, even when we watch T.V. it becomes an opportunity to teach.

There has been so many changes in our home since Monia has given her time to us. We think of our children individually when we are choosing books, instead of just looking to see if it's a " cute book ". The children are more relaxed at story time because now I know it's ok to just let the children ask questions, just look at the pictures or even let them make up their own story. We used to keep the children's books with their toys, now all of our family's books are together. The biggest change is my attitude toward teaching my children. I dreaded doing any type of educating with my children because I would become instantly frustrated, on edge and felt inadequate.

Monia has taught me that teaching is just about spending quality time with my children. I see now I just need to provide an activity for my children and they'll ask the questions and as long as I follow their lead I'll be very adequate teaching for them.
As long as I give my children time to be with me they'll learn. Time is teaching and as I give my time my children will love to learn.
The time Monia has given to our family has been one of the best growing experiences for us. My husband and I are better parents for it.
Thank you Monia.

Famille B

Après quatre mois de visites familiales. Plusieurs choses sont restées pareilles. Cependant, la mère a trouvé le temps de lire trois livres pour son propre plaisir. Elle en est très fière.
Les enfants fréquente maintenant la bibliothèque. Le petit garçon aime bien les livres d'activités manuelles. La mère a bien aimé le choix de livres divers en français offerts par le programme.
Elle mentionne :
« Le programme m'a exposé a des styles de livres que je n'aurais jamais choisi pour mes enfants.
J'ai découvert que ma petite aimait beaucoup le livre « Les trois boucs ».

La trousse "Montre-moi" a également apporté une présence de chansons traditionnelles que les enfants écoutent régulièrement. La mère encourage ses enfants à décrire davantage ce qu'ils font. Elle dit :

« Je crois que j'ai un bon niveau de compétence et qu'il s'est amélioré avec le programme. Toute fois, à cause de ma situation parentale, le temps et l'énergie me font encore défaut. Cependant, j'utilise les opportunités qui se présentent. J'utilise mon temps plus efficacement pour développer l'émergence de l'écrit chez mes enfants. Ex: lors des promenades en auto, nous lisons les affiches, les plaque d'immatriculation, les signalisations routières. Le programme m'a donné d'excellentes idées. Le programme m'a surtout outillé à voir toutes les occasions qu'il y a dans la vie quotidienne pour éveiller mes enfants aux lettres et à la lecture :

- *parler des listes que l'on fait ;*
- *utiliser les affiches que l'on voit ;*
- *les lettres sur les signes ;*
- *improviser des jeux avec le matériel que nous avons sous la main.*

Ma petite fille de 3 ans connaît maintenant plusieurs lettres. Elle semble plus intéressée que mon plus vieux à cet âge. Pour ma famille les livres sont vraiment importants, j'essaie d'inclure dans mes lectures plusieurs techniques. »

Bibliographie

BESSE, J-M. L'écrit, l'école et l'illettrisme, Paris, Éditions Magnard, 1995, p. 88

BONNAFÉ, M. Récits, lecture et transition familiale, Paris, Revue Argos, no 19. Juin 1997, p. 54-57.

BONNAFÉ, M. Les livres…C'est bon pour les bébés, Paris, Calmann Levy, 1994.

BRU, C. et Bernadette. Le conte improvisé, Bruxelles, DE BOECK, 1997, 198 p.

CLOUTIER, C et Des Chênes, R, La main dans la main, Québec, Les Éditions du GRAP/CRP, 1996.

DEMERS, D. La bibliothèque des enfants, Boucherville, Québec/Amérique, 1995, 357 p.

FÉDÉRATION canadienne pour l'alphabétisation en français, Trousse Montre-moi : Apprendre ça commence à la maison, Montréal, Les productions FCAF.

GAUDET, C. La famille et l'alphabétisation, Rapport de recherche, Fondation québécoise pour l'alphabétisation, Montréal, 1994, 17 p.

GIASSON, J. La lecture. De la théorie à la pratique. Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1995, 318 p.

GIRARD, N. Formation sur l'émergence de l'écrit, projet De A à Z on s'aide !, Ministère de l'éducation, Québec, Document de travail, novembre 1997.

LAVOIE, N., Lévesque, JY., Shaw, M. Développement de compétences parentales et Émergence de l'écrit chez les enfants, Rapport finale de la recherche, Université du Québec à Rimouski, Les Éditions Appropriation, novembre 2000, 85 p.

LESSARD-HÉBERT, M. Recherche-action en milieu éducatif, Guide méthodologique pour la réalisation de projets individuels, Montréal, Éditions Nouvelles, 1997, 122 p.

LIPPS, G et Yiptong-Avila, J. De la maison à l'école- Comment les enfants canadiens se débrouillent, Première analyse des données de la composante scolaire du deuxième_cycle de l'étude longitudinale national sur les enfants et les jeunes, Culture, tourisme et centre des statistiques sur l'éducation, Revue trimestrielle de l'éducation, 2000 vol.6 no 2, 17 p.

MINISTÈRE de l'éducation du Québec, Images et mots en famille, De A à Z, on s'aide !, Québec, juin 2001.

OUELETTE, M. La formation sur mesure : un guide, Ministère de l'éducation, Québec, 1986, p.9

PAUL, M. Core Literacy, ABC, 123, Ontario, 1992, 133 p.

POUPART et al. La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques, Paris, Gaëtan Morin éditeur, 1997

STRICKLAND, D.S. et Morrow, L.M. Family Literacy : Sharing Good Books. The Reading Teacher, mars 1990, p. 518-519.

THÉRIAULT, J. L'émergence de l'écrit ou l'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture, Ministère de l'éducation du Québec, 1999, 13 p.

THÉRIAULT, J. J'apprends à lire, aidez-moi ! : comment l'enfant apprend à lire et à écrire, Montréal, Les Éditions Logiques, 1995, 148 p.

THOMAS, A. L'alphabétisation familiale au Canada : profils de pratiques efficaces, Welland, Éditions Soleil.

TOUGA, J. Paul et Suzanne, modèle de francisation, Série de 24 livres, Manitoba, Apprentissage Illimité Inc.

TREMBLAY, H. Pour prévenir l'alphabétisation : recherche, réflexion et propositions d'actions, Québec, Direction de la formation générale des adultes, Ministère de l'Éducation, 1997, 38 p.

TRUDEL, M. Guide d'animation, Ateliers du projet « La main dans la main », Québec, Les éditions du GRAP, enr. 1996.

WARNER, S. Pour une société pleinement alphabétisée, le droit de lire, d'écrire et de communiquer pour tous, Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français, Montréal, Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, 2000, p. 219.

WICK, B. Naître à la lecture, Toronto, Ben Wick, 1995.

Sites Internet

http://www.read+lang.sbssunysb.edu/pubs/area96/sld003.htm

http://www.nald.ca